

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÁRCIA BAIERSDORF

NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

**PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DA REGIÃO DA CAPOEIRA DOS DINOS
(PR) NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE MAIS TEMPO DA ESCOLA EM
QUE ESTUDAM**

CURITIBA

2017

MÁRCIA BAIERSDORF

NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

**PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DA REGIÃO DA CAPOEIRA DOS DINOS
(PR) NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE MAIS TEMPO DA ESCOLA EM
QUE ESTUDAM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial a defesa do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Torales Campos

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Baiersdorf, Márcia

Notas para uma Educação Integral: participação das crianças da região da capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em estudam. / Márcia Baiersdorf. – Curitiba, 2017.

432 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Torales Campos

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação Integral. 2. Educação Infantil. I. Título.

CDD 372

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE Tese PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

No dia trinta e um de Agosto de dois mil e dezessete às 14:00 horas, na sala HOMERO DE BARROS, UFPR - SETOR DE EDUCAÇÃO, do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da doutoranda **MARCIA BAIERSDORF** para a Defesa Pública de sua Tese intitulada: **"Notas para uma educação integral: participações das "crianças da Capoeira" na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam"**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS (UFPR), ADRIANE KNOBLAUCH (UFPR), JAQUELINE MOLL (UFRGS), VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA (UFPR), VERONICA BRANCO (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A doutoranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações:

A banca indicou a tese para o Prêmio Capes e sugere a publicação em forma de livro e artigos

Curitiba, 31 de Agosto de 2017.

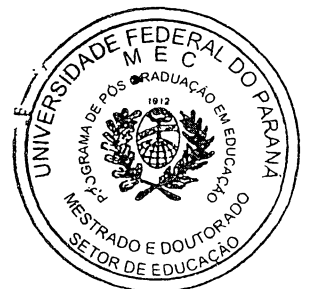

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


VERONICA BRANCO
Avaliador Interno (UFPR)

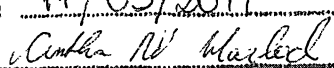

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Avaliador Interno (UFPR)


ADRIANE KNOBLAUCH
Avaliador Interno (UFPR)


JAQUELINE MOLL
Avaliador Externo (UFRGS)



CONFERE COM O ORIGINAL

em 11/09/2017


Cinthia do Rocio Uppa Marlech
Matrícula Siape 343120
Ass. Administração

Em memória de Inez Gröhs Baiersdorf... Mãe, sua lembrança me inspira... Sua ausência física pulsa em meu ser... É saudade que nunca passará... Quero ser forte, corajosa e verdadeira como você foi enquanto esteve por aqui.

Com amor dedico a você essa tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente pela receptividade, pela escuta sensível e pela disponibilidade de tantas pessoas que ofereceram tempo e espaço para que esse estudo encontrasse excelentes condições de realização. Com carinho, agradeço especialmente as crianças da Capoeira e seus familiares.

Agradeço também à Prefeitura Municipal de Piraquara, particularmente à equipe da Secretaria de Educação e às escolas de ensino fundamental, empenhadas na promoção do Seminário de Educação Integral, realizado como forma de encerramento do curso de extensão universitária, ocorrido em 2015.

À professora Michelle Angelita Zielinski, atenciosa e responsável na orientação das escolas. A Adriana de Souza Alves, que me mostrou o audiovisual “Conhecendo Piraquara”, importante iniciativa didática por uma educação culturalmente integrada. E ao amigo Sergio Pinheiro, autor das imagens aéreas inseridas nesta tese.

Agradeço pela valiosa acolhida da escola da Capoeira, na figura de seus profissionais, monitores do Programa Mais Educação e alunos. Um coletivo com o qual tive a alegria de conviver durante praticamente dois anos.

Na confecção desse texto reconheço a seriedade e a disposição da querida orientadora Marília Torales Campos, confiante em incentivar o estudo, sobretudo naqueles momentos difíceis que atravessaram a condição de vida da pesquisadora.

A respeito das dificuldades agradeço pelo carinho precioso do meu pai, irmão, irmã, filhos e sobrinhos, pelo apoio dos meus amados amigos, da minha psicóloga Eliane Ferraz e da equipe médica do Centro de Oncologia do Paraná.

Com eles e elas esta tese pôde ser vivida como uma aventura. Como mostra Jorge Larossa (2014), uma experiência de travessia e perigo. Por isso mesmo, formativa e transformadora.

Hoje, na condição de professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, considero a sorte de tudo isso. Antevejo projetos de extensão, aprofundamento em outras pesquisas e diálogos com a sala de aula. Não entendo essa conquista desacompanhada das pessoas com as quais tive e terei a alegria de aprender e ensinar novas lições! Amém?

Mas um dia...
as classes florescerão



(colorir as folhas e os galhos de verde)

Francesco Tonucci

RESUMO

Essa pesquisa problematiza a educação em tempo integral na sua relação com o ensino regular (CAVALIERE, 2007). Apoiada em vertentes das Pedagogias que não se tornaram formas escolares dominantes na sociedade (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), mas que, apesar disso, continuam a disputar espaço na cultura escolar (FORQUIN, 1992), a tese analisa aproximações, distanciamentos e tensões entre o prescrito e o vivido no cotidiano de um estabelecimento de ensino específico. Adentrando a lógica dos processos escolares e movida pelo interesse em conhecer as experiências promovidas com o uso de tempos e espaços ampliados, a forma escolar convencional é contrastada com a participação dos envolvidos na construção do trabalho pedagógico, particularmente os alunos. Questiona se de fato a educação em tempo integral, tal como incentivada pela política educacional por resultados mensuráveis e/ou incentivada pelo discurso da ação educativa extramuros, se torna contributo à qualidade educacional. Instrumentaliza a abordagem metodológica de influência etnográfica (EZPELETA, 1989; ROCKWELL, 1997; MAFRA, 2010) na observação participante, porém não exclusivamente e nem prioritariamente, pois promove a participação das crianças na produção de dados (MARTUCCELLI, 1998; BAUER, 2002; KRAMER, 2002; MINAYO, 2006; GAMBOA, 2007), mediante entrevista, relatos verbais, questionário e fotografias produzidas por elas mesmas. Assim procede porque objetiva dialogar com os alunos sobre a experiência de mais tempo de uma escola pública de Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, localizada no município paranaense de Piraquara. Os alunos são tratados como indivíduos plurais e, enquanto atores sociais (DUBET, 1994), realizam um trabalho na/com/contra a escola, e assim procedendo interferem na forma como a pedagogia se dispõe a conduzir as práticas educacionais, sejam aquelas de mais longa data incorporadas à cultura da escola, sejam os referentes externos, que chegam como novidade e passam a ser acomodados à lógica escolar mais intrínseca. Nesse contexto relacional, a experiência educacional é concebida como um arranjo social em sutil equilíbrio. A categoria experiência é elucidada como central à pesquisa (FREIRE, 1987; DUBET, 1994; BENJAMIN, 2002; LARROSA, 2002). Por meio dela deu-se a reconstrução dos eventos escolares, capturados durante dois anos de trabalho de campo. Do que resultou um conjunto de notas para a educação integral, pautadas nos dizeres das crianças com as quais a pesquisa dialogou. No capítulo conclusivo, as notas aparecem como contributos de uma realidade particular ao reordenamento de processos formativos dignos e equânimes. Erguendo-se como um inédito-viável (FREIRE, 1987) na democratização do conhecimento e da sociedade, a educação se torna integral se comprometida com transformações substanciais do ensino convencional. Revisando a finalidade da escola pública, a defesa da tese é por uma Pedagogia ancorada na diversificação cultural do ensino. No horizonte histórico dessa outra educação, a superação da precariedade da escola de massa continua a ecoar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Cultura da Escola. Experiência Social. Crianças/Alunos.

ABSTRACT

This research problematizes full-time education in its relationship with regular education (CAVALIERE, 2007). Based on aspects of Pedagogies that did not become dominant school forms in society (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), but nevertheless continue to dispute space in school culture (FORQUIN, 1992), the thesis analyzes approximations, distances and tensions between what is prescribed and what is lived in the daily life of a specific educational institution. Entering the logic of school processes and driven by the interest in knowing the experiences promoted with the use of extended times and spaces, the conventional school form is contrasted to the participation of those involved in the construction of the pedagogic, particularly the students. It questioned whether in fact full-time education, as encouraged by educational policy by measurable results and/or encouraged by the discourse of extramural educational action, becomes a contribution to educational quality. In the participant observation, however, it implements the methodological approach of ethnographic influence (EZPELETA, 1989; ROCKWELL, 1997; MAFRA, 2010), but not exclusively or as a priority, as it promotes the participation of children in data production (Martantucelli 1998; KRAMER, 2002; MINAYO, 2006; GAMBOA, 2007), through interview, verbal reports, questionnaire and photographs produced by them. This is because it aims to dialogue with the students about the experience of more time of a public elementary school - initial years -, located in the municipality of Piraquara. Students are treated as plural individuals and, as social actors (DUBET, 1994), perform a work in/with / against school, and thus interfere in the way the pedagogue is willing to conduct educational practices. Be it the longer ones incorporated into the culture of the school, as well as the external referents, which come as novelty and come to be accommodated to the most intrinsic school logic. In this relational context, the educational experience is conceived as a social arrangement in simple equilibrium. The experience category is elucidated as central to the research (FREIRE, 1987; DUBET, 1994; BENJAMIN, 2002; LARROSA, 2002). Through it was given the reconstruction of school events captured during two years of field work. From that resulted a set of notes for the integral education, based on the sayings of the children with whom the research dialogued. In the concluding chapter, the notes appear as contributions of a particular reality to the reordering of decent and equanimous formative processes. Rising as an unprecedented-viable (FREIRE, 1987) in the democratization of knowledge and society, education becomes integral if committed to substantial transformations of conventional education. Revising the purpose of the public school, the defense of the thesis is by a Pedagogy anchored in the cultural diversification of teaching. In the historical horizon of this other education the overcoming of the precariousness of the mass school continues to echo.

Key words: Integral Education. School Culture. Social Experience. Children/Students

LISTA DE FIGURAS

MAPA 1: ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA RMC E EXPANSÃO DA MANCHA URBANIZADA.....	148
MAPA 2: REGIONAIS DE PIRAQUARA.....	149
MAPA 3 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À SEMED (R1)	150
FOTO1: MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS DISPONIBILIZADAS PELA PESQUISADORA	187
FOTO 2: ESCOLA DESATIVADA DA CAPOEIRA DOS DINOS	196
FOTO 3: DO SENHOR BATISTA, EM 2007	197
FOTO 4: MARIA FUMAÇA EM 1918	198
FOTO 5: SERRARIA FELIPPE GUBERT EM 1911	199
FOTO 6: RAPAZES E MOÇAS COM SUAS BICICLETAS	199
FOTO 7: VISTA AÉREA DO GUARITUBA REDONDO	200
FOTO 8: VISTA AÉREA DO CENTRO DA CIDADE DESDE A LINHA FÉRREA.....	201
FOTO 9: IGREJINHA DE RAMOS DA CAPOEIRA	203
FOTO 10: CAIXA D' ÁGUA DO GUARITUBA	204
FOTO 11: LEITEIROS EM GREVE	206
FOTO 12: MARGARIDA EM 2007	215
FOTO 13 REPRESA CAYAGUAVA.....	216
FOTO 14 CAMINHO DA BARRAGEM.....	216
FOTO 15: COLÔNIA SANTA MARIA	217
FOTO 16: MÉTODO LANCASTER.....	253
FOTO 17: A ESCOLA DA CAPOEIRA DOS DINOS.....	269
FOTO 18: O CÉU PORQUE SIM.....	319
FOTO 19: CASAS DA CAPOEIRA	324
FOTO 20: GRUTINHA DA NONA.....	326
FOTO 21: A BARRAGEM VISTA DE UMA PEDRA.....	327
FOTO 22: PAI E MÃE.....	328
FOTO 23: BOLO DE ANIVERSÁRIO	329
FOTO 24: MEU AVÔ	330
FOTO 25; PROFESSORA.....	331
FOTO 26: EU E MEU AMIGO BRINCANDO DE SER UM SÓ.....	332
FOTO 27: DANI OLHANDO MEU CARRINHO	333
FOTO 28: IRMÃS	334
FOTO 29: PLANTAS E BICHOS DA CAPOEIRA	339
FOTO 30: BRINCADEIRA NA BALANÇA.....	341
FOTO 31: BONECAS	346
FOTO 32: SELFIES ADOLESCENTES	354
MANDALA 1: CURRÍCULO DA ESCOLA DA CAPOEIRA.....	371
MANDALA 2: EDUCAÇÃO INTEGRAL COM AS TENTATIVAS DE INOVAÇÃO DA ESCOLA	374
MANDALA 3: REFERENTES CULTURAIS DA LOCALIDADE	378

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CLASSIFICAÇÃO DOS RESUMOS EM TRÊS DESCRITORES.....	85
TABELA 2: LINHAS DE DISCUSSÃO DO DESCRITOR CIDADES EDUCADORAS	86
TABELA 3: LINHAS DE DISCUSSÃO DO DESCRITOR EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	87
TABELA 4: LINHAS DE DISCUSSÃO DO DESCRITOR EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA BÁSICA	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LIMITADORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	98
QUADRO 2: ALCANCE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	102
QUADRO 3: IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA.....	151
QUADRO 4: INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS DE PIRAQUARA	151
QUADRO 5: PARÂMETROS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS	153
QUADRO 6: DIAGNÓSTICO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	154
QUADRO 7: FASES DA PESQUISA E AS PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADAS	176
QUADRO 8: CINCO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	177
QUADRO 9: EVENTOS DESTACADOS DO CRUZAMENTO ENTRE OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS.....	178
QUADRO 10: EVENTOS CAPTURADOS SEGUNDO A TRIANGULAÇÃO ESCOLA-ALUNO- LOCALIDADE	180
QUADRO 11: ESBOÇO DOS ESPAÇOS ESCOLARES	268

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APA – Área de Proteção Ambiental

CAIC – Centro Integrado de Atenção à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

COMEC – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba

CONSED – Conselho Nacional de Secretarias de Educação

CNT – Confederação Nacional do Transporte

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

MEC – Ministério da Educação

MDE – Manutenção e Desenvolvimento da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PME – Programa Mais Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

SEB – Secretária de Educação Básica

SEMED – Secretária Municipal de Educação

SEP – Sociedade de Estudos Políticos

SNAF – Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Unidade Territorial de Planejamento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
------------------	----

PARTE I – EDUCAÇÃO INTEGRAL MULTIFACETADA

CAPÍTULO 1	
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	48
1.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL SUGERIDA NO PME	51
1.2 AMBIVALENCIA DO DISCURSO OFICIAL	65
CAPÍTULO 2	
PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL	83
2.1 LINHAS DE DISCUSSÃO	84
2.2 METODOLOGIA E AUTORES CITADOS	91
2.3 DIMENSÕES DO INTEGRAL	93
2.4 CURRÍCULO E PROGRAMAS	95
2.5 REPERCUSSÕES DOS RESUMOS NESTA PESQUISA	105
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	106
3.1 UM PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	107
3.2 MOVIMENTO ANARQUISTA	112
3.3 PEDAGOGIA LIBERAL PROGRESSIVA	119
3.4 FORÇAS SOCIAIS REGRESSIVAS	128

PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4	
CONFIGURAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	144
4.1 CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO	147
4.2 O ESTUDO EM ESCOLA	155
CAPÍTULO 5	
FASES DA PESQUISA E PRODUÇÃO DE DADOS	171
5.1 A ABORDAGEM PARTICIPANTE	172
5.2 CAMINHOS DA PESQUISA	175
5.3 FASES I E II: A ENTRADA NA ESCOLA E A EXPLORAÇÃO DO CAMPO	180
5.4 FASE III: A PRODUÇÃO DE DADOS DA ESCOLA	184
5.5 FASE IV: DETALHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE MAIS TEMPO.....	188
5.6 PRIMEIRAS IMPRESSÕES	192

CAPÍTULO 6	
PIRAQUARA DE UMA VISTA DIDÁTICA	194
6.1 O PROJETO CONHECENDO PIRAQUARA	195
6.2 SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	221
6.3 POR UM PASSO A MAIS	228

PARTE III – RECONSTRUÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL DA CAPOEIRA

CAPÍTULO 7	
EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA I: A ESCOLA	233
7.1 ARRANJOS ESCOLARES	233
7.2 CONSELHOS DE CLASSE	238
7.3 CONSELHOS PARTICIPATIVOS	244
7.4 EPISÓDIOS DA SALA DE AULA	247
7.5 O ACOMPANHAMENTO DO ALUNO RAIMUNDO	266
7.6 AS DUAS ETAPAS DO PME	268

CAPÍTULO 8	
EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA II: OS ALUNOS	281
8.1 PARTICIPAÇÕES DOS ALUNOS E SUAS VISÕES DE ESCOLA.....	285
8.2 O PROJETO É INDISCIPLINA OU CONVIVÊNCIA?	296
8.3 O QUE OS ALUNOS ACHARAM DA EXPERIÊNCIA DE MAIS TEMPO?...	306
8.4 PRIMEIRAS NOTAS	310

CAPÍTULO 9	
EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA III: A LOCALIDADE	315
9.1 O QUE AS CRIANÇAS FOTOGRAFARAM?	318
9.2 AS DESCOBERTAS DA PESQUISA	355
9.3 REFERENTES CULTURAIS E ESCOLARIZAÇÃO	361
NOTAS CONCLUSIVAS	380

REFERÊNCIAS	408
--------------------------	------------

APÊNDICES	419
APÊNDICE 1 – MANDALA SABERES COMUNITÁRIOS	420
APÊNDICE 2 – MANDALA SABERES ESCOLARES.....	421
APÊNDICE 3 – MANDALA RELAÇÃO ENTRE SABERES	422
APÊNDICE 4 – A MANDALA DA ESCOLA EM SETE PASSOS	423
APÊNDICE 5 – MAPA DO TESOURO EDUCAÇÃO INTEGRAL	424
APÊNDICE 6 – DOCUMENTAÇÃO COMPROMISSO ÉTICO DA PESQUISA	425
APÊNDICE 7 – AVALIAÇÃO DAS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO	430
APÊNDICE 8 – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO INTEGRAL	431
APÊNDICE 9 – NOTAS DOS ALUNOS PARA OFERTAS DE MAIS TEMPO ..	432



INTRODUÇÃO

No ano de 2009 estávamos trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais (SEMED), Paraná. A tarefa a nós solicitada foi a de acompanhar o Programa Federal Mais Educação (PME) junto às escolas municipais. Nossa competência e vínculo profissional para fazê-lo eram os de pedagoga daquela rede de ensino.

A primeira preocupação foi quanto às condições objetivas de realizá-lo. Desde o início percebíamos como seria difícil adequar o Programa Federal à proposta pedagógica das escolas.

Mesmo em um município economicamente desenvolvido como São José dos Pinhais, no qual as contrapartidas chegaram a ser mais do que o que fora solicitado, as dificuldades de adequação pedagógica foram inúmeras.

No ano seguinte, em 2010, cinco escolas iniciaram os trabalhos com recursos reprogramados do ano anterior e, em 2012, mais uma foi contemplada, sendo que em cada estabelecimento de ensino foram atendidos 100 alunos.

Na condição de coordenadora municipal do PME buscamos incentivar a sistematização da experiência e avaliar coletivamente as etapas do trabalho iniciado. Nesse esforço nos somávamos às coordenadoras das escolas, diretoras, monitores e estagiários contratados pelo município.

Como grupo, buscávamos visibilidade política para o tema da educação integral, carro chefe da campanha política do prefeito à época. Nossa motivação era a de que tais experiências pudessem prosperar e superar a precariedade inicial sentida pelas escolas.

Muitas dúvidas e indagações nos acompanhavam. Fazia sentido oferecer mais tempo de escola sem mudar a forma de organizar o ensino? Acabaríamos, como provoca Arroyo (2012), oferecendo mais do mesmo? As crianças identificadas como prioridade seriam estigmatizadas perante os demais alunos? A adesão ao Programa implicaria em reorganização da oferta assumida pelo município? Conseguiríamos integrar o PME à prática pedagógica das escolas? Como fazê-lo, se nem todos os alunos participavam, por falta de condições

objetivas como recursos humanos, físicos e espaciais? Qual a leitura dessa experiência pelos alunos participantes do Programa?

Nosso grupo era bastante ativo e questionador. Abrimos espaços na comunidade para realizar as atividades selecionadas e conseguimos inúmeras parcerias locais. Buscávamos esclarecimento nos documentos oficiais.

Entretanto, apesar do empenho, víamo-nos distantes de realizar a educação integral do modo como foi orientada pelo Ministério da Educação (MEC): uma experiência inovadora, capaz de inaugurar novos paradigmas educacionais.

Chegamos a elaborar uma proposta de minuta de lei para que o município pudesse sustentar seu próprio PME. No entanto ela nem sequer foi apreciada, embora algumas de suas proposições constassem no texto popular que serviu de base para o “Documento Referencial do Plano Municipal de Educação”, debatido na Câmara de Vereadores, durante Conferência intitulada “Cidadania e Direito a Educação de Qualidade”, realizada em 2011.

O trabalho como coordenadora nos oportunizou participar de alguns Encontros de Educação Integral: Estadual (Curitiba, 2009), Regional (Porto Alegre, 2009), Nacionais (Brasília, 2010; 2011; 2012). Além disso, mantivemos contato com SEMEDs paranaenses – Apucarana, Paranaguá, Pinhais e Curitiba –, ampliando assim o nosso conhecimento sobre outras experiências em educação integral.

No Encontro Nacional de Conselheiros Municipais de Educação (Tocantins, 2010), tivemos a oportunidade de conhecer as instalações físicas da escola de tempo integral proposta por aqueles governantes.

Nessa ocasião nos impressionamos com a capacidade de realização do poder público, edificando equipamento escolar altamente desenvolvido. Porém, na informalidade do encontro, alguns pais com os quais conversamos nos disseram que a prática pedagógica valorizava sobremaneira campeonatos entre escolas. Isso acabava por exaurir os alunos, tanto os selecionados para as competições como os demais, treinados no afã de melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Um desses pais nos disse que no início seu filho estava entusiasmado, porém, passado o primeiro bimestre, a criança dizia que “doía barriga e cabeça”, como desculpa para faltar às aulas.

Desse modo, a participação em espaços de debate e reflexão nos favoreceu a interação com os atores sociais de outras realidades. Compartilhávamos do entusiasmo relacionado à importância da ampliação de tempos e espaços educativos. Porém, no que se refere à condução do PME, víamos que o sentimento de angústia, vivenciado pelas equipes de São José dos Pinhais, era também presente entre coordenadores, monitores e famílias em outras localidades. A cada encontro, inevitavelmente as condições objetivas do trabalho pedagógico eram levantadas, e o debate ficava inflamado, endossando nossa posição sobre como se faz necessário construir alternativas de superação da precarização do ensino no Brasil.

Outro ponto de indagação que nos acompanhou desde o início referia-se à dificuldade do PME de firmar-se diante das exigências das políticas de eficácia escolar. Considerávamos o discurso oficial oscilante entre a perspectiva de promover melhores resultados de aprendizagem, via ensino convencional, e o sentido da qualidade educacional sinalizada por outros parâmetros avaliativos.

Nesses aspectos, o necessário debate curricular parecia ausente, subsumido em relatos de experiência que se repetiam a cada novo encontro, sem com isso ampliar conceitualmente as discussões. Nossa própria expectativa, participação e entusiasmo com o tema nos fazia requerer maior ousadia na tomada de posição do governo federal.

A contrapartida mínima exigida pelo MEC aos gestores estaduais e municipais frustrava e dificultava as negociações locais quando da adesão em nosso município.

A expectativa de que o Programa pudesse melhorar o IDEB era a moeda mais comum de negociação junto à autoridade municipal que, por essa razão, via-se motivada a oferecer melhores contrapartidas para as escolas.

Apesar disso, as práticas pedagógicas relatadas pareciam não corresponder de um modo tão direto a essa exigência de eficácia pedagógica. Nem sempre ocorria a melhoria nos resultados da aprendizagem, ainda que os dirigentes do município se mostrassem interessados nisso.

Durante a revisão de literatura observamos que os próprios trabalhos acadêmicos divulgados divergiam com relação a essa questão. Para algumas pesquisas a aprendizagem se eleva (MATOS; MENEZES, 2012; XERXENEVSKY,

2012), enquanto para outras não há diferença (BORBA, 2009; GODOY, 2012; ROCHA, 2012). E em nossa prática, os depoimentos das escolas de ensino fundamental informavam os êxitos das ações educativas por outros caminhos.

A maioria dos relatos positivos referia-se a processos de subjetivação autodeterminados, expressos nas mudanças de atitude de algumas crianças que se tornavam mais confiantes, comunicativas, menos agressivas e mais afetuosas. Para muitas crianças a participação no PME favoreceu oportunidades de convívio entre pares, cuidados assistenciais e elevação da autoestima, mais do que os resultados escolares expressavam num primeiro momento. Isso nos fazia considerar se o parâmetro da eficácia seria o mais adequado para validar o Programa.

Desde esse tempo nos incomodava a falta de assertividade na defesa da proposta de educação integral. Para nós essa oferta enseja outras lógicas formadoras, engendradas no campo da produção das condições objetivas de trabalho e desenvolvida mediante apostas na diversificação dos conteúdos e das formas de ensinar.

Entendíamos que o modelo da eficácia, imposto aos estabelecimentos de ensino, não converge com os tempos necessários para a organização do trabalho educacional e, nem de longe, corresponde aos tempos da subjetividade infantil e às miudezas requeridas pela mediação da escola.

Constantemente a escola se vê indagada e forçada a executar Programas destinados a corrigir sua eficácia, porém sem o poder de decidir e de exercitar sua autonomia pedagógica, concedida pela Lei 9394/1996.

Para a mudança de paradigmas intencionada seria necessário uma política educacional menos empenhada na padronização de resultados e mais propensa ao incentivo de processos escolares pautados na superação da simples instrução.

Porém, mesmo com os percalços identificados, as escolas não se limitavam a relatar as dificuldades. Faziam questão de afirmar as experiências de sucesso. Expressavam o valor do trabalho realizado. Expunham seus anseios, ao mesmo tempo em que projetavam uma educação que requer mais tempo, não para replicar o já realizado, mas para mudar a forma como o trabalho escolar se organiza.

Aprendíamos a considerar a ambivalência dos programas sociais e a valorizar a potencialidade da prática pedagógica cotidiana. E, indentificando-nos com o arguido por Larrosa (2002), sentíamos a dimensão de travessia e perigo expondo a fragilidade e a força das experiências educacionais construídas pelas escolas.

Quando, em 2012, a sexta escola iniciou sua experiência de educação integral não estávamos mais trabalhando no município. Em razão de outras oportunidades profissionais, nossa participação na coordenação municipal do PME havia sido encerrada.

Contudo, a curiosidade em conhecer o alcance dessa experiência continuou a nos mover, agora na condição de docente e pesquisadora na Universidade Federal do Paraná. No final desse mesmo ano ingressamos no programa de pós-graduação dessa universidade, levando a educação integral como tema de pesquisa.

Durante esse tempo, mantivemos o contato com as escolas de São José dos Pinhais, pois nos interessávamos especialmente por uma delas, a última a fazer adesão ao PME e que pretendia atender a todos os alunos em tempo integral. Nossa aposta era a de que em escolas menores a probabilidade de a experiência não se reduzir a um projeto de contraturno escolar seria maior, pois todos os alunos estariam envolvidos.

Nessas condições talvez fosse possível observar mudanças na organização do ensino. Com esse intuito, pretendíamos centrar nossa atenção nas características do trabalho pedagógico favoráveis ao sucesso da educação em tempo integral, de onde surgiu a ideia de realizar um estudo comparativo entre escolas.

Passamos a procurar outra escola com características similares e que também estivesse iniciando no PME. Além das semelhanças, nos interessávamos pelos possíveis contrastes favoráveis à comparação pretendida.

Em São José dos Pinhais, a escola com a qual já tínhamos contato não correspondia totalmente aos critérios de vulnerabilidade social apontados pelo MEC e por isso se distinguia das outras adesões no município.

Tratava-se de uma escola do campo, pequena, sem mensuração de IDEB e que há pouco havia deixado a velha “escolinha de madeira ao lado da igreja”

para ocupar novas instalações. Essa escola, animada com seu novo espaço pedagógico, solicitou ser contemplada, adesão confirmada após consulta de aceite encaminhada ao MEC.

Em 2014, na cidade de Piraquara, encontramos uma escola adequada ao comparativo então pensado. As duas atendiam a cerca de cem de alunos, ambas estavam situadas no campo e eram iniciantes na educação integral. A diferença entre uma e outra era de ordem sócioeconômica.

A primeira estava situada em um município de grande atividade industrial e a segunda, pertencente a uma rede de ensino subsidiada, estava localizada em região de mananciais, denominada Capoeira dos Dinos.

Esse quadro inclinava o estudo a um percurso metodológico sustentado em comparativos estatísticos entre os referidos municípios, com o uso de mapeamentos quantitativos cotejados por dados qualitativos observados em campo.

Entretanto, ao entrarmos nessas escolas constatamos que os objetivos do PME não repercutiam conforme o prescrito, ao ponto de nos interrogarmos sobre sua possível centralidade na indução das iniciativas em estudo.

Passamos a redimensionar a ideia da comparação, inclinando-nos para a cultura escolar como elemento de significação das práticas observadas.

O contato com as escolas nos provocava a querer compreender melhor a atividade dos envolvidos com o trabalho pedagógico. Relembrávamos das antigas inquietudes, desde a época em que havíamos atuado em São José dos Pinhais.

Percebíamos que cada uma das escolas movia-se conforme lógicas específicas. Cada uma delas possuía uma dinâmica e uma cultura próprias. E, como a questão da qualidade dos processos de ensino sempre nos interessou, optamos pela redefinição dos objetivos da pesquisa.

Recorremos então às abordagens qualitativas para firmar nossas escolhas metodológicas, especialmente aquelas relativas ao cotidiano (HELLER, 1977; EZPELETA, 1989; ROCKWELL, 1997; MARTUCCELLI, 1998; BAUER, 2002; KRAMER, 2002; GARCIA, 2003; MAFRA, 2003; MINAYO, 2006; GAMBOA, 2007; MAFRA, 2010).

Realizada a consulta a essas bases, fortalecemos a dimensão do cotidiano escolar e, na medida em que nos aproximávamos dos atores sociais, ajustamos os objetivos da pesquisa.

Queríamos compreender, sob o ponto de vista dos envolvidos com o processo pedagógico, os sentidos da experiência de educação em tempo integral, as dificuldades, as conquistas e as possibilidades de diversificação do ensino.

Quanto mais nos aproximávamos das especificidades locais a observação exigia maior profundidade, mais tempo de dedicação à dinâmica de cada contexto, o que nos levou a redefinir o estudo em uma única escola.

Optamos pela escola de ensino fundamental – Anos Iniciais –, localizada no município paranaense de Piraquara. E a partir dessa decisão os objetivos da pesquisa foram redesenhados, conforme abaixo anunciado:

I. Objetivo Geral: analisar, segundo a ação social dos alunos, a experiência de educação integral em uma escola pública de Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

II. Objetivos Específicos: a) descrever a organização do trabalho pedagógico observando possíveis variações da forma e do conteúdo escolar, indagando se tais mudanças ou permanências vão ao encontro de uma experiência escolar diversificada; b) identificar referentes culturais da localidade, vislumbrando pontes entre o trabalho escolar e o modo de vida das crianças; c) descrever as características da ação cultural dos alunos e analisá-las em relação à participação dos mesmos na construção da experiência de mais tempo de escola; d) compreender a interpretação dos alunos sobre a experiência de mais tempo de escola.

ABERTURA DOS TRABALHOS¹

A educação brasileira, mesmo sob o impacto das segregações sociais, que incidem na vida cotidiana das escolas públicas, tem registrado iniciativas de democratização do acesso e do conhecimento, entre elas a educação em tempo integral, questão colocada desde o início da República, nos idos de 1920.

A esse respeito, o poder público continua hoje a apresentar suas propostas de ordenamento do sistema educacional, sempre renovando o argumento de que é preciso mudar o ensino convencional.

Identificadas às questões circunstanciais alardeadas como crise da escola, o discurso governamental segue elegendo os destinatários das mudanças. Geralmente são aqueles alunos identificados como em situação de vulnerabilidade social e/ou defasados em suas aprendizagens escolares.

Nessa linha de atuação, nas últimas duas décadas, assistimos ao crescimento de programas e reformas educacionais, justificados em razão das expectativas de eficácia da aprendizagem, arguidas como necessárias às reformas no sistema educacional. Justificativa observada também nas discussões sobre a ampliação da jornada, prevista desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996.

Propondo a normalização do percurso de escolarização dos alunos, bem como a melhoria da qualidade educacional, tais iniciativas, frequentemente, são remetidas ao currículo oficial. Contudo, não têm conseguido devolver à sociedade uma escola renovada em sua forma e conteúdos.

Promessas desfeitas, sem que a realidade educacional se modifique, surge um campo de insatisfação propício para novos fôlegos reformistas (APPLE, 1989).

Entretanto, o debate político-pedagógico continua a mobilizar, e isso ocorre porque a sociedade é sensível à educação pública de qualidade. Vale reforçar que

¹ Caro leitor, esclarecemos desde já: as notas de rodapé são necessárias à compreensão da dimensão do integral construída e indagada ao longo da tese. Aproveitamos o esclarecimento para fazer nossa primeira inserção benjaminiana, “Livros e prostitutas – as notas de rodapé estão para aqueles como as notas de banco na meia para estas” (In: Rua de mão única, 2013, p.31).

essa sensibilidade é herdeira de construções sociais mantidas como resistência durante os ditames e abusos próprios das rupturas institucionais, pelas quais de tempos em tempos a sociedade brasileira se vê atravessada.

Nesses embates, a defesa da qualidade da escola pública aparece ao lado da reivindicação de um currículo justo e digno, pautando temas como: a formação de professores; os reordenamentos pedagógicos em tempos e espaços diversificados; as políticas afirmativas; o investimento nas escolas públicas e o empoderamento dos envolvidos na realização do ensino.

Nesse sentido, o debate sobre educação integral pauta uma agenda político-pedagógica combativa, contrária às desigualdades sociais e que priorize a consolidação da educação como direito subjetivo inalienável.

Considerando o protagonismo dos atores sociais nesses embates históricos, onde estão os alunos? O que pensam sobre suas escolas? É preciso que a sociedade se posicione em favor deles, mas é igualmente importante que eles mesmos se representem.

Sobre a condição de alunos há confluência entre História, políticas públicas, práticas sociais, programas e reformas educacionais construídos ao longo do tempo. O cotidiano das escolas em muito se define em razão dessas heranças e embates, constituindo-se em *locus* para onde convergem distintos projetos societários.

Tratam-se de disputas relativas ao que se espera da escola ontem e hoje e, por meio dessas confluências, o trabalho do aluno vai sendo gradativamente apreendido, assim como ocorre com o trabalho de outros envolvidos na construção da escola – de um modo análogo, o ofício de professor.

Podemos pensar então que o trabalho de aluno se refere a um passado educacional presente nas escolas, reeditado nas disputas societárias direcionadas ao ensino atual, retomadas em desafios contemporâneos e a cada novo encontro geracional.

Nesses termos, suas atuações fazem referência a uma gama de disputas históricas pelas quais reconhecemos as crianças e os jovens estudantes, atores sociais se movendo na escola segundo uma profusão de lógicas da ação social, produzidas e difundidas dentro e fora dessa instituição.

Segundo essa dinâmica relacional, os atores orientam suas escolhas, deslocando-se por entre as conjunturas e os meios sociais disponíveis nesse tempo histórico. E, por dentro das estruturas societárias vigentes, os tensionamentos sócio-históricos, incidentes se reconfiguram, em cada contexto, como arranjos peculiares (DUBET, 1994).

Por isso, quando nos debruçamos sobre as participações dos alunos na escola, estamos considerando suas atuações, individuais ou coletivas, como plurais, diversas e nem sempre coadunadas a uma unidade de fins, ainda que isso também possa ocorrer em razão de a escola ser uma experiência coletiva. Com isso, admitimos que a construção das experiências sociais, entre elas a escola, em muito se define por meio das diferenças entre grupos e pessoas, das incongruências, resistências, incoerências e equívocos.

Nesse sentido, os sucessos e, sobretudo, os fracassos das iniciativas escolares, assim dimensionados, revelam-se como diferenças observáveis no cotidiano. Há, portanto, uma gama de disputas e possibilidades pedagógicas, renegociadas por entre as práticas educacionais compartilhadas.

Essa pesquisa buscou essa compreensão da dinâmica dos processos educativos, incidente sobre o trabalho dos alunos. Para tanto, centrou-se nos deslocamentos individuais frente às lógicas escolares instituídas.

Em face da prática pedagógica convencional e da cultura escolar compartilhada em determinado estabelecimento de ensino, a investigação tomou a construção da experiência de mais tempo de escola como objeto de indagação.

Com esse recorte, recorreu à ação cultural dos alunos e à própria escola, sem esperar coerências extremas, pois admitiu encontrar atuações distintas, talvez antagônicas, complementares ou mesmo paralelas.

Trata-se de uma dialética que convida ao estudo da educação integral na perspectiva dos envolvidos com a escola e, nesse movimento, suscetível às lógicas escolares, debatidas quanto aos elementos de sua coerência e coesão.

Nesse empenho, a observação buscou a forma como os alunos se expressaram nos seus dizeres, gestos, irreverências, recusas, combinados explícitos e tácitos, silêncios e confrontos.

Analisando suas interferências nas práticas escolares, foi possível identificar distintas atuações dos alunos, como também linhas de coerência, pois

em vários momentos eles dialogaram com a Pedagogia, fazendo uso de sua compreensão de sociedade – com esse conhecimento, estiveram a todo instante tomando posição nas relações estabelecidas com a escola em que estudam.

Como resultado dessa abordagem a pesquisa deflagrou a complexidade das relações escolares, em muito explicitada nas tensões do ensino convencional.

Algumas práticas e circunstâncias observadas assustaram pelo grau de exposição às regressões sociais desse tempo histórico, alimentadas nas interações sociais, ocorridas dentro da escola e personificadas nas atitudes entre alunos e com os adultos.

Já outros eventos capturados trouxeram a face viva da escola, empenhada em ser uma experiência autodeterminada, apesar da precariedade e sob o comando de tantas conformações.

Tratou-se de um conjunto de eventos levados à análise, pelos quais a realidade de uma escola específica pode ser lida como uma experiência social apreciada, contestada, renegada e defendida por seus alunos.

Nesse esforço, logramos melhor compreender os alunos, aproximando-nos de suas explicações sobre a escola, particularmente quanto às experiências de mais tempo. Perguntamos a eles como vivem “as crianças da Capoeira” e, diante das respostas, nos deparamos com um aluno que também é criança e que leva os referentes culturais de sua realidade para a escola.

O que as crianças disseram para a Escola da Capoeira dos Dinos? Suas leituras de mundo e vivências foram reconhecidas pela escola? Porque foram ou não escutadas e em quais momentos? A experiência de educação integral conduzida deixou rastros de alteridade vivenciados e mediados entre os alunos e com os adultos? Como em suas manifestações as crianças contribuíram para desmistificar à lógica da eficácia, regulador maior do atual sistema de ensino público brasileiro?

As notas para a educação integral resultaram dessas indagações e participações, insistentes e intermitentes, a imprimir marcas sobre o ensino convencional e que avultam como contributos à defesa de uma educação transformada.

INTERPRETAÇÃO DA DEMANDA

A demanda por educação integral, não por acaso recorrente na história da educação brasileira, sinaliza diferentes expectativas sociais quanto às funções assumidas pela escola ontem e hoje. Expectativas expressas, por exemplo, na busca das famílias por turnos escolares ampliados.

Em nosso entendimento, são demandas ainda não convertidas em políticas públicas duradouras e contínuas. Daí que seja necessário analisar de forma cautelosa o alcance das iniciativas em educação integral – no caso dessa tese, incentivadas a partir do PME.

Este Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7083/2010 e prevê a transferência voluntária de recursos da União via Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) ².

Pesquisa Nacional conduzida pelas Universidades Federais de Goiás, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Paraná e pela UNIRIO, demonstrou que o PME, iniciado em 2008 em 54 municípios, alcançou em 2013 (portanto em cinco anos) sua máxima expansão, chegando a 4836 municípios, num universo de 5565³.

Os dados apresentados no Resumo Técnico do Censo Escolar (INEP, 2014), confirmam que em 2013 o ensino fundamental teve um acréscimo de 139% das matrículas em tempo integral, correspondendo a cerca de 3 milhões de alunos, um aumento de 45% em relação ao ano anterior. Atribuímos esse crescimento ao PME, que nesse mesmo ano atingiu seu ápice.

Consultamos também os anexos “Resultados Finais do Censo Escolar (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)”⁴, publicados pelo Instituto Nacional de

² Atualmente o Programa está modificado segundo a nomenclatura Programa Novo Mais Educação, Portaria Ministerial nº 1.144/2016 e Resolução do FNDE nº 5/2016. Entretanto o recorte temporal de análise e problematização dessa tese faz referência a sua forma inicial, editada entre 2007 e 2014.

³ Relatório Final intitulado “Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo qualitativo”, Brasília, MEC 2014.

⁴ O documento é identificado como Anexo I. Refere-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Diário Oficial da União.

Constatamos que no Paraná o número de matrículas iniciais em tempo integral concentra-se na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nas creches e pré-escolas somam 58% em relação ao número total na etapa. E nos anos iniciais duplicaram num crescente a cada ano, chegando em 2015 ao número de 112.117 alunos, 17% de um total de 662.332 matrículas.

No ensino fundamental há menor constância nas matrículas integrais em comparação com a educação infantil. Há uma maior concentração nas modalidades e etapas escolares regulares, declaradas quando do cadastramento do Censo Escolar.

Nossa interpretação é que, para cumprir a obrigatoriedade desse nível de ensino, o poder público tende a priorizar os turnos regulares, em observância ao ano letivo de 200 dias, correspondentes a 4 horas diárias, perfazendo 800 horas ano. Desse modo, focando nas modalidades, níveis e etapas escolares obrigatórios os governos se aproximam da universalidade das matrículas, com maior êxito nos Anos Iniciais.

A respeito da universalização do ensino fundamental, segundo o PNAD (2011), no Brasil, a taxa de escolarização das crianças entre 6 a 14 anos é de 91,9%. Nesse mesmo ano o Censo Escolar registrou 16.360.770 matriculados nos anos iniciais e 13.997.870 nos anos finais, num total de 30.358.640 alunos do ensino fundamental. Destas matrículas, 87% estão localizadas na escola pública municipal e estadual.

Consultados os dados populacionais levantados pelo IBGE (2010), notamos que o tempo de escolarização médio do brasileiro com idade superior a 15 anos é de 7,7 anos, apontando para a não universalização do ensino fundamental de nove anos. No Sul do país, o tempo de escolarização médio é de

Discrimina a oferta das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral. Os resultados são divulgados por Unidade da Federação, em ordem alfabética e por municípios.

8,4 anos, entre os residentes em áreas urbanas, e de 5,9 anos entre a população do campo. E, segundo essa fonte estatística, em 2010, 54% da população de 15 anos não havia concluído o ensino fundamental na idade esperada. O Censo Escolar (INEP, 2010) detalha essa informação ao mostrar que as maiores taxas de distorção idade/série estão concentradas nas escolas municipais: 26,5%.

Os dados evidenciam a seletividade do sistema educacional brasileiro. Para enfrentá-la, o poder público vem postulando um conjunto de programas e reformas educacionais, do qual a ampliação do tempo de escola surge como uma proposta estratégica.

Há décadas a política de avaliação por resultados de aprendizagem ganhou centralidade, servindo como balizadora da oferta do ensino fundamental regular, bem como auxiliando na seleção de escolas, consideradas prioritárias quanto às ofertas suplementares, destinadas a corrigir a eficácia da educação básica.

A ampliação da jornada escolar está em sintonia com essa orientação, estando contemplada na sexta meta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024): “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014)”.⁵

Diante do exposto, presumimos que, para manter ofertas educacionais ainda não obrigatórias como a educação integral, em redes de ensino com menor capacidade de investimento próprio, haverá maior dependência de recursos suplementares federais.

Isso explica a inconstância identificada nas matrículas em tempo integral, no caso do ensino fundamental. A ampliação da jornada estaria em segundo plano, frente aos investimentos obrigatórios na manutenção e desenvolvimento da

⁵ Desde o enunciado da meta é possível presumir a existência de políticas públicas suplementares, orientadas para a seleção de escolas e alunos destinatários dessa oferta.

qualidade da educação básica (MDE), na sua forma regular. Entretanto, há interesse em oferecê-la, justificado em razão da melhoria dos índices de aprendizagem.

Piraquara, município em que ocorreu a pesquisa, acompanha essa tendência verificada no âmbito nacional e estadual. Concentra a maior parte das matrículas integrais na educação infantil. Em 2015 contabilizou 39% de matrículas nessa etapa, num total de 886 vagas ofertadas.

Entretanto, consultando a série histórica do Censo Escolar (INEP), constatamos uma inversão desde 2010, quando 71% das matrículas eram integrais. Entre 2010 e 2015, o município gerou 632 novas vagas na educação infantil, porém em tempo parcial. Nossa interpretação é que, diante das prerrogativas legais, essa foi uma estratégia para ampliar vagas sem precisar expandir fisicamente sua rede⁶.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais –, em 2010 não houve registro de matrículas em tempo integral. Somente em 2011 essas matrículas começaram a ser contabilizadas, coincidindo com as primeiras adesões ao PME. Foram 1.265 matrículas integrais, correspondentes a 16% do total de alunos.

Nos anos seguintes, diminuíram as matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, mas mesmo assim Piraquara alcançou, entre 2011 e 2013, 2.428 alunos subsidiados pelo PME, significativos 10%, num universo de 23.326 matrículas efetivadas nesse mesmo período.

Ponderando sobre o fato de esse município possuir baixo nível de arrecadação para investimentos além do vinculado constitucionalmente, a inconstância nas matrículas sinaliza que a ampliação do tempo escolar dependeu do incentivo federal. Segundo explicações da Secretaria Municipal de Educação

⁶ Vale considerar que entre 2010 e 2015 os municípios tiveram que se adequar à obrigatoriedade de oferta de vagas na pré-escola. Concomitantemente, havia questões originárias da implantação do ensino fundamental de nove anos, decorrentes do corte etário das matrículas.

(SEMED), os momentos em que nacionalmente ocorreram cortes orçamentários no PME⁷ impactaram na diminuição das matrículas integrais efetivadas.

Diante desses dados, observamos que houve interesse da população, manifesto mediante a oferta, de onde inferimos que, mesmo que recrudescam os recursos para a manutenção do PME⁸, ou mesmo se afetada a continuidade das ações governamentais, situação comum em ofertas não obrigatórias, a demanda persistirá como expectativas e necessidades da população.

Considerado esse cenário, esclarecemos desde aqui nossa posição de relativização das políticas educacionais voltadas para a avaliação da eficácia do ensino⁹, mesmo quando mescladas com ações suplementares ou assistenciais (respostas recorrentes às demandas apresentadas pela população).

Consideramos a pertinência dessas agendas governamentais a partir de projetos e programas ofertados por estados e municípios, de forma independente ou com o apoio da União, mas pensamos ser insuficiente a aposta em ofertas que apenas replicam a forma escolar existente, utilizando o tempo ampliado para reforçar disciplinas tradicionais como Língua Portuguesa e Matemática, ou, por outro lado, ocupar o tempo e os espaços “ociosos” com atividades culturais e

⁷ Em 2010 ocorreram atrasos nos repasses sob o efeito da crise imobiliária americana de 2008. Em 2014, o mesmo ocorreu devido aos ajustes fiscais do governo Dilma Rousseff. E em 2016 as escolas do município aguardavam inclusão na nova fase do PME, anunciada pelo então governo interino de Michel Temer.

⁸ Em audiência pública realizada em 07/10/2015, noticiada pelo Centro de Referência em Educação Integral, o MEC reconheceu atrasos no envio de recursos do PME relativos ao ano de 2014 (<http://educacaointegral.org.br/noticias/mec-promete-regularizar-atrasos-em-repasse-mais-educacao-para-5-mil-escolas/>). Em março de 2016, o mesmo veículo noticiou que o então ministro da educação, Aloísio Mercadante, anunciou cortes no PME, optando o MEC pela concentração dos recursos em 26 mil escolas, consideradas pouco eficientes nas áreas de alfabetização e letramento <<http://educacaointegral.org.br/noticias/mec-reformula-mais-educacao-reduz-alcance-26-mil-escolas/>>

⁹ Identificamos as políticas de eficácia como aquelas relacionadas à mensuração da qualidade das escolas com base em índices como o IDEB, mensuração esta baseada na comparação entre escolas ou países. valiações focadas nas habilidades de ler, escrever e contar. Os números são divulgados e sempre reiterados na mídia, constituindo contributos a uma escola pública estigmatizada.

esportivas em turno contrário, sem com isso modificar substancialmente o ensino convencional.

Se assim atrelada ao trabalho pedagógico, a educação integral tenderá a ampliar rotinas de ensino cindidas em turno e contra turno. Iniciativas ainda distantes de um currículo escolar culturalmente diversificado, integrado ao trabalho pedagógico e incorporado ao modo como a escola valoriza a formação dos alunos.

Em nosso entendimento isso representa pouco, mesmo considerando-se o empenho dos profissionais envolvidos na execução dessas iniciativas, e mesmo se reconhecida a significativa adesão por parte das famílias e dos alunos.

Nessa tese defendemos que, quando se trata de educação integral, a expectativa da sociedade vai além do caráter pragmático dos programas governamentais e necessita ser interpretada a partir do lugar social ocupado pela escola hoje.

No caso da escola pública brasileira estamos considerando, especialmente, os sucessos e os fracassos de um sistema de ensino historicamente marcado pela precarização.

ALUNOS INQUIETOS DIZEM *ANOTHER BRICK IN THE WALL*

A escola continua a ser uma experiência social valorizada, porém talvez não como antigamente, quando o acesso ao ensino formal se constituía em principal, senão a única aposta para a mobilidade social, validando a escola de massa como um influente mecanismo de ajustamentos sociais, pautado quase exclusivamente na meritocracia¹⁰.

Ao se tornar acessível a um maior número de pessoas, a escola teve seu papel adaptativo e seletivo relativizado, questionado pela própria racionalização instrumental do ensino que a havia configurado como um mercado eficiente na

¹⁰ A crítica à escola de massa está endereçada em grande parte a sistemas de ensino universalizados, como as escolas francesas. Nessa realidade o acesso à educação básica está amplamente difundido, mas a escola dá sinais de esgotamento. O que há de errado?

tarefa de distribuir diplomas, correspondentes às colocações sociais disponíveis e conforme o grau de instrução dos diferentes atores sociais.

Mesmo no Brasil, país no qual o acesso da população à educação básica é um direito não efetivado plenamente, tal esgotamento do ensino de massa também se faz determinante, somando-se aos acentuados efeitos da exclusão social¹¹.

Atualmente os mercados mundiais são instáveis, incertos quanto à correlação entre instrução e mobilidade social e, nessas circunstâncias, a formação escolar convencional passa a ser questionada pela sociedade e pela juventude.

A escola parece ser uma experiência incerta quanto à projeção de um futuro e é frequentemente criticada como defasada, pouco atrativa quando comparada a outros meios pelos quais circulam informação e conhecimento socialmente produzidos. Ainda assim continua a ser lembrada pelas atuais gerações como um importante instrumento de justiça social¹².

Diante da complexificação das relações sociais, a escola se tornou uma experiência ao mesmo tempo afirmada e contestada pela sociedade. É buscada segundo diferentes gradientes de valorização estratégica pelos alunos nela inclusos.

As novas configurações sociais se somam aos velhos conflitos existentes desde a sua institucionalização, reforçando a ideia de uma escola em crise, ultrapassada e que já não possui a mesma centralidade na formação dos alunos que nela aprendem ou com ela fracassam. No Brasil, essa insatisfação é

¹¹ Segundo indicadores levantados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 2011) a taxa de conclusão do ensino médio no Brasil é de apenas 54,3%. Entre os mais pobres, 32,4% de concluintes e entre os mais ricos 83,3%. 35,1% de concluintes estão nas áreas rurais e 57,6%, nas áreas urbanas. Entre os jovens brancos a taxa de conclusão é de 65,2% e entre os negros, de 45%. Os números dão a exata dimensão da desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

¹² Assistimos nos noticiários à reação dos jovens em face de reformas educacionais estaduais que incluem o fechamento de escolas. Eles protestam contra os desvios de recursos destinados à educação. Várias escolas brasileiras foram ocupadas pelos estudantes do ensino médio entre 2015 e 2016. 2016. Em São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro e Paraná, a juventude, mesmo insatisfeita com a qualidade educacional, reivindica seu direito social subjetivo. A escola continua a ser uma aposta validada na ação social individual e/ou coletiva dos alunos.

endereçada a um sistema educacional marcado pela seletividade e pela precariedade.

Em Anísio Teixeira (1953, citado por CAVALIERE, 2010, p. 256) encontramos exemplo de o quanto a escola brasileira sente dificuldade em atender aos anseios sociais.

Na sua época ele exerceu a crítica ao tempo parcial e à invenção dos turnos intermediários. Defendeu um projeto de nação e de democracia, contrário à forma como se dava o processo de institucionalização. Em “Educação não é privilégio”¹³, editado em 1957, o autor fez referência à qualidade da escola e reivindicou maior abrangência dos processos educativos. Argumento atualmente presente nos debates sobre educação integral, através dos quais reaparece a perspectiva de uma escola que

é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1989, s/n)

Vemos nessa defesa, recorrência histórica sinalizadora de que o interesse social manifesto hoje em relação à educação integral ultrapassa as questões de ordem imediata, por vezes corriqueiras. Refere-se a disputas societárias

¹³ TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p. 435-462. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>>

provenientes do plano político e cultural epocal. Estas disputas são relativas ao debate sobre as mudanças necessárias para a educação das novas gerações e, por dentro das estruturas pedagógicas vigentes, ganham contornos específicos na atualidade.

Tais imperativos históricos e culturais repercutem na formação da opinião pública, fazem-se presentes nas resistências e conflitos ocorridos nas escolas, bem como nas mobilizações sociais em torno da qualidade da educação básica.

Tendo em consideração as mudanças reivindicadas para a escola pública, nos somamos aos estudos recentes sobre educação integral. O debate pedagógico sobre as condições objetivas e subjetivas da qualidade dos processos formativos motivou nosso olhar sobre experiências escolares concretas, concebidas como ajustamentos entre perspectivas sociais heterogêneas.

A defesa de uma escola democrática e menos seletiva, preocupada em humanizar os processos pedagógicos e que se recusa a tornar-se um lugar de passagem, de treinamento ou de confinamento é, em nosso entendimento, uma configuração possível e necessária.

E, conforme sugere Cavaliere (2007), a educação integral se refere a essa defesa. Sua realização estaria atrelada à questão da qualidade da escola pública, tornando-se importante contributo no processo de democratização da sociedade brasileira.

Como já dissemos, trata-se de questão colocada, desde longa data, em observância de uma Pedagogia horizontalizada, capaz de propiciar experiências formativas pautadas não apenas na instrução, mas, sobretudo, voltadas a uma variedade de conhecimentos e aprendizagens culturalmente relevantes.

Em Paulo Freire (1987) encontramos posicionamento pedagógico criticamente esperançoso, no que diz respeito às conjunturas sociais com as quais a escola se depara quando lançada nessa busca.

No livro “Pedagogia do Oprimido”, editado no final da década de 1960, ele aponta a existência de temas recorrentes, disputados numa dada temporalidade. São temas geradores de situações limites, que ensejam transformações na escola e na sociedade. Para ele, o tema “cultura” é central porque se refere à experiência dos atores sociais. Afirma que, na prática social, os sujeitos históricos agem em busca do direito de ser mais e, nesse processo, as tensões próprias de uma época

emergem, “não como a fronteira entre o ser e o nada, mas como a fronteira entre o ser e o mais ser [...] percepção em que está implícito o inédito viável” (FREIRE, 1987, p.53).

Dessa vista, a educação integral pode ser um inédito viável, uma inflexão da escola de massa. A integração buscada deseja desacomodar a forma escolar instituída, contrariar as lógicas de (re) produção da desigualdade social e, desse modo, participar do debate político-pedagógico imbricado na relação entre escola e sociedade.

Pensamos as experiências de educação integral nesses termos, e desenvolvemos nessa tese uma análise direcionada aos envolvidos com a escola, especificamente a criança. Sentimos a necessidade de estudá-la à luz dos acordos firmados e dos conflitos vividos entre escola e alunos, entre escola e sociedade.

Encontramos na Sociologia da Experiência Social (DUBET, 1994) e na Teoria da Forma Escolar (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) suporte para essa abordagem e, com apoio nessas teorias, passamos a problematizar a escola, compreendida como um lugar marcado por mudança e continuidade.

Com esse suporte aprofundamos a crítica à educação de massa, sem contudo subestimar sua lógica mais intrínseca, pois passamos a identificar, nas práticas instituídas, embates históricos reeditados, observados nos processos pedagógicos em curso.

Com essa mirada, relativizamos o alcance das críticas endereçadas à escola, as quais, em nome da eficácia pedagógica, a pressionam a baixar muros e a conectar-se com seu entorno.

Contestamos esse argumento, presente em diversas propostas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, noticiadas como apoiadoras de estratégias como: a participação das famílias; a prática de atividades nos finais de semana; o trabalho voluntário; as parcerias; a ampliação de tempos e espaços educativos na comunidade – enfim, uma gama de projetos pedagógicos que reivindicam a abertura da escola.

A Teoria da Forma Escolar (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) mostra que essa abertura é relativa, uma vez que está sustentada no processo de massificação do ensino, bem sucedido, responsável por fazer prosperar a forma escolar de socialização que se impôs a toda sociedade. Nessa ótica, os muros

escolares poderão ser baixados porque o modo de socialização escolar se generalizou para além da escola,

A abertura da escola poderia por em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para outro modo. Ela poderia, ao contrário, contribuir para reforçar a dominância da forma escolar, favorecendo sua difusão fora da instituição escolar. A escola poderia se abrir porque ela socializa menos contra o exterior (as famílias, a rua...) e porque o exterior socializa mais com ela... (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 45).

Em acordo com essa explicação passamos a duvidar do alcance do processo de abertura apregoado, tendo em vista sua limitada interferência nas regras, nos métodos e nos objetivos do ensino.

Indagamos se as políticas governamentais e se os discursos de crítica endereçados às escolas não estariam aquém do esperado pela população, subestimada e subsumida em suas necessidades imediatas.

E, para esclarecer seus alcances, inclinamo-nos a reconhecer nas disputas pedagógicas internas, ocorridas nas escolas, as motivações históricas manifestas pela sociedade em torno da educação integral.

Bem por isso, para nós, a compreensão do significado e alcance das experiências de educação integral deve considerar o desejo por uma escola diferenciada, influenciado pela contribuição valiosa das pedagogias não instituídas que há tempos disputam espaço nas escolas.

Para nós, tal inflexão requer perseguir como princípio qualitativo a diversificação do ensino. Trata-se de uma exigência do público escolar, culturalmente heterogêneo e, frequentemente, em desacordo com a forma escolar padronizada.

No esmiuçar da crise da escola teremos que ressituar o campo do plausível, a fim de melhor compreender as exigências endereçadas à docência e à discência. De um modo sensível, devemos considerar a dificuldade real em se conseguir o equilíbrio sutil das finalidades da educação, do qual escreve Dubet (1998): “pode-se, então, massificar a escola sem transformar profundamente as

regras, os métodos e os objetivos? Atualmente a situação é quase sempre tão grave que os apelos aos princípios parecem magia”. (DUBET, 1998, p.33).

Com o aporte da Teoria da Ação Social (TOURAINE, 1982; DUBET, 1994; LAHIRE, 2002) aprofundamos essa crítica, concebendo a escola não apenas como uma instituição fechada¹⁴. Passamos a considerá-la uma experiência social viva.

Debruçando-nos sobre as relações estabelecidas entre os alunos e com a escola, nesta e em outras épocas, e considerando as particularidades de uma dada realidade educacional, ponderamos sobre a gama de referentes culturais disponíveis a uma Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 1987; APPLE, 1989), mas que talvez estejam ocultados pela imposição de lógicas sociais autoritárias, incorporadas às sistemáticas de ensino vigentes, de modo que tais referentes culturais, por muitas vezes, não são sequer lembrados como componentes do processo educativo.

Dessa perspectiva, inclusive aquelas demandas mais voltadas às questões de ordem prática (como deixar a criança amparada enquanto as famílias cumprem extensiva jornada de trabalho) passam a ser redimensionadas. Assim como as ações assistenciais, dedicadas a proteger crianças e jovens das ruas, numa tentativa de apaziguar a violência social.

Em resposta às insatisfações e expectativas direcionadas às escolas, obrigamo-nos a reconhecer demandas sociais de diferentes naturezas. Vemo-nos motivados a defender tempos e espaços necessários para a construção de experiências formativas não apenas instrucionais, mas sim voltadas a processos de subjetivação ancorados nas dimensões ética e estética do desenvolvimento humano.

Trata-se de um ponto de confluência complexo, porém fulcral para as Pedagogias Críticas, aquelas inconformadas com as desigualdades sociais.

¹⁴ Trata-se de uma inflexão sobre instituições totalizadoras, conforme mostrou Michel Foucault em “Vigiar e punir” (1987), nascidas do aparato jurídico e estatal da sociedade moderna industrial. O sistema prisional e a escola, nesta abordagem, configuram-se como um dispositivo de controle social.

Nesse esforço, a escola, especialmente quando se coloca a serviço da justiça social, inevitavelmente irá se deparar com mecanismos sociais geradores de lógicas de desintegração, aniquilação e (de) formação dos educandos.

É preciso levar em consideração como é difícil abrir espaços para mediações pedagógicas solidárias, buscadas por dentro de uma estrutura de ensino massificada, reforçadora de experiências escolares negativas, bancárias, opressoras para muitos alunos.

Porém vale considerar, nessa difícil tarefa de equilibrar forma e conteúdo, que a escola nem sempre fracassa. Arrisca acertar e algumas vezes obtém êxito, tornando-se um espaço de ação cultural contraposto à exclusão social.

Se assim problematizada, a prática educativa poderá produzir, no trabalho diariamente realizado, lógicas de inclusão e, assim procedendo, redimensiona e revê sua própria finalidade, em sintonia com a alteridade nas relações humanas. Nesse aspecto a dimensão da educação integral se mostra como fundamento educativo e ético de uma Pedagogia Libertária.

Reportamo-nos ao PME nesses termos, valorizando-o enquanto instrumento de inclusão social, especialmente em contextos educacionais marcados pela precariedade de acesso ao conhecimento. Porém, não podemos deixar de considerar sua ambivalência e incompletude uma vez que, no jogo político, poderá ser descartado ou utilizado como peça de interesses sociais excludentes.

No Brasil, é comum que as trajetórias de profissionais atuantes na escola pública acumulem experiências de precarização. Essa realidade se aplica à própria expansão do PME, como mostra o fato de a adesão ser maior justamente nas regiões brasileiras mais empobrecidas¹⁵.

¹⁵ A Pesquisa Nacional “Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral” (MEC, 2014) mostra que o PME, em 2013, alcançou a quase totalidade dos municípios do Nordeste e do Norte (98% e 97%), teve 91% de adesão no Centro Oeste e, no Sudeste e Sul, registrou menor adesão (80% e 76%, respectivamente).

Em contextos precarizados, a adesão, embora legítima, se dá não apenas mas também devido à busca por recursos extras para a manutenção e desenvolvimento do ensino, sem necessariamente gerar mudança na oferta regulada.

Mantidos os cenários de exclusão e precariedade, não surpreende que a educação integral seja com frequência descartada e em seguida retomada pelo discurso político-partidário a cada nova eleição. Do mesmo modo não é estranho que ela se torne objeto de engajamento, por parte de setores mobilizados em torno da defesa de direitos sociais, somando-se a projetos relacionados à ampliação de oportunidades para a infância e a juventude.

Por isso, vemos como ambivalente a gama de iniciativas políticas e de programas que se distinguem, completam e, por vezes, se tornam concorrentes na definição e proposição das experiências de ampliação de tempos e espaços educativos.

Importa para nós compreender a educação integral como expressão de arranjos particulares da sociedade que se apresentam na escola como oportunidade buscada pelos atores sociais (DUBET, 1994).

Se efetivado na contramão da atual lógica da eficácia e não apenas em razão do tempo escolar ampliado, o adjetivo integral tenderá a configurar processos formativos não discriminatórios e democráticos. Caso contrário, apenas reforçará a forma escriturária e competitiva da sociedade.

Concretamente isso pode ser um diferencial, porque coloca a educação integral num outro patamar, puxando como desvio padrão um processo formativo não plenamente realizável, porém sempre retomado na sua relação com o ensino existente. Como se fora uma lógica escolar orientada à educação transformada e que se materializa como instrumento de justiça curricular.

O CORPO DA TESE

Nessa pesquisa percorremos um caminho de aproximação sucessiva da educação integral, desvelada como um tema não resolvido, intrínseco à superação da escola de massa. Assim concebida, a tese se apresenta como um ensaio crítico sobre a transformação da escola.

O estudo se articula em três partes que abarcam dimensões conceituais, metodológicas, descritivas e reflexivas, desenvolvidas com base na leitura de eventos apreendidos durante a configuração do campo empírico da pesquisa, do qual emergiram as principais análises, sínteses e apontamentos, seguindo o formato de notas.

A primeira parte, intitulada “Educação Integral Multifacetada”, mostra a educação em tempo integral concebida como uma experiência formativa relacionada à qualidade da escola pública brasileira. Os embates em torno da definição da educação integral ocorrem ao longo de três capítulos.

O “Capítulo 1 – Programa Mais Educação” analisa e problematiza o discurso dos cadernos pedagógicos e manuais publicizados pelo MEC, disponibilizados às escolas quando da adesão ao referido Programa Federal.

O “Capítulo 2 – Panorama das Pesquisas sobre Educação Integral” corresponde à revisão de trabalhos científicos selecionados a partir da consulta à plataforma Capes.

Com esse acesso rastreamos resumos em artigos, teses e dissertações. Analisando-os levantamos linhas teóricas e metodológicas, autores e temas recorrentes, como também identificamos um campo de conceitualizações relacionado à educação integral.

O “Capítulo 3 – Educação Integral na Perspectiva Histórica” coloca em debate a insatisfação social para com a escola de massa no Brasil e no mundo. O capítulo se constitui em fundamento conceitual da tese, pelo qual pudemos problematizar as finalidades da escola pública, disputada entre projetos societários distintos que permacecem como heranças no cotidiano.

Encontraremos nesse capítulo contributos do movimento anarquista e da Pedagogia Liberal Progressiva, chancelada por intelectuais que se tornaram emblemáticos na escola pública brasileira e, de um modo particular, na educação integral. Incluímos, também, reflexões sobre a persistência de forças sociais regressivas, em alusão ao movimento integralista, que congrega visões de mundo sectárias, acolhidas por diferenciados perfis individuais, movimentos sociais e ativismos da época.

A segunda parte da tese, intitulada “Percurso metodológico”, explica em três capítulos o trabalho de campo em uma única escola, mostra como se deu a

participação dos alunos, descreve os primeiros achados e esclarece a opção de tornar a criança participante na investigação.

O “Capítulo 4 – Configuração do campo empírico” apresenta a base metodológica da investigação, construída durante dois anos de trabalho de campo. O capítulo abre as categorias de análise apreendidas da escola. O próprio direcionamento aos alunos, tornados colaboradores na produção de dados, resultou das características culturais do contexto.

O “Capítulo 5 – Fases da pesquisa e produção de dados” detalha o percurso metodológico, com destaque para as técnicas e estratégias utilizadas. Cita os eventos que se tornaram objeto de análise e reflexão, quando da reconstrução da realidade educacional observada.

O “Capítulo 6 – Piraquara de uma vista didática” mostra a cena educacional no município em que ocorreu a pesquisa. A descrição prioriza relatos de moradores, professores e alunos, obtidos por força do documento “Conhecendo Piraquara” (2007) e da participação da pesquisadora em evento municipal intitulado “Seminário de Educação Integral” (2015).

A terceira e última parte da tese intitula-se “Reconstrução da realidade educacional da Capoeira”. Os eventos capturados no campo foram recompostos em três dimensões descritivas e conceituais, trianguladas na apresentação e discussão dos dados: a escola, a localidade e o aluno.

O “Capítulo 7 – Educação na Capoeira I: a escola” discute as dominâncias pedagógicas. Objetivamos essa análise em dois eventos tipicamente escolares, os Conselhos (Escolar e Participativo) e as dinâmicas de trabalho nas classes regulares.

Reportado às práticas educativas, o capítulo esclarece quais características do trabalho dos alunos foram incentivadas por essas lógicas, em turmas e vão do 1º ao 5º ano. A problematização da eficácia e do controle do trabalho educativo, nas sistemáticas do cotidiano escolar, encontrou espaço na análise.

O “Capítulo 8 – Educação na Capoeira II: os alunos” discute a participação dos atores sociais na/com/contra a escola (DUBET, 2003). Os processos escolares apreendidos foram contrastados com as características da participação dos alunos,

levados à reflexão como eventos/episódios elucidativos dos conflitos e tensões sociais replicadas e produzidas na experiência de mais tempo de escola.

O “Capítulo 9 – Educação na Capoeira III: a localidade” traz a colaboração dos alunos na pesquisa. Reflexiona o transcorrer diário dos processos pedagógicos, corriqueiros e cansativos, ao mesmo tempo em que apresenta a diversidade cultural local a partir de fotografias produzidas pelas crianças.

O percurso casa-escola é, por essa dinâmica, evocado e exemplificado nas rotas do ônibus escolar, compreendido como elemento de conexão entre escola, alunos e localidade.

Os referentes culturais apontados foram sintetizados em três mandalas, confeccionadas pela pesquisadora, ilustrativas das análises sobre as relações pedagógicas de um ensino diversificado.

“Notas Conclusivas” corresponde às considerações finais da pesquisa. São apontamentos sobre o processo pedagógico. Referem-se ao ponto de vista dos alunos e estão em ruptura com as lógicas de exclusão repercutidas no contexto investigado.

Com o conjunto de dados produzidos, verificamos que a experiência de mais tempo de escola foi evocada pelas crianças como tempos e espaços necessários para o convívio, para a expressão corporal, para a construção de laços de pertencimento e de amizade, além de reconhecidas como oportunidades de crescimento emocional e intelectual. Mesmo contestada, a escola permaneceu como aposta social valorizada pelos alunos.

Desse modo, a pesquisa defende a educação integral como relativa aos processos formativos autodeterminados. Ela é aqui pensada como expressão de tempos e espaços culturalmente diversificados, necessários para que a escola pública brasileira se torne uma experiência social libertadora.



EDUCAÇÃO INTEGRAL MULTIFACETADA

*Para Homens
Convencer é estéril
(Walter Benjamin)*

Iniciamos o debate acerca da educação integral tomando a escola pública brasileira como fórum dessa discussão, isto é, como objeto de crítica e, ao mesmo tempo, a principal referência para que essa experiência seja pensada como necessária ou não à formação dos alunos nos próximos anos.

Com isso estamos de pronto reconhecendo que o conceito é multifacetado e gerador de embates – políticos, pedagógicos, filosóficos – na sua definição.

Em nosso entendimento a escola ganha quando pensamos no quanto essa experiência pode ensejar mediações culturais diversificadas, bem como maior participação dos alunos nos processos escolares.

Com quais finalidades, objetivos, parâmetros de qualidade e por quais meios essa outra forma de educar pode, ou não, ser reconfigurada é, a nosso ver, a questão fulcral, relativa à identidade da escola pública brasileira (CAVALIERE, 2002). Questão mobilizadora da definição da educação integral nos próximos anos.

Com essa motivação iniciamos nossa incursão no tema. E demarcamos posição contrária às experiências de ampliar tempos e espaços educativos, conformadas à escola existente, ou seja, aquelas que não pautam, enfaticamente, a superação da precarização da escola pública como o principal elemento de ruptura com o ensino convencional – sem o que se torna impraticável defender a educação integral como um ponto de inflexão na forma de educar e de reconfigurar o sistema educacional brasileiro.

Iniciaremos nossa exposição com o Programa Federal Mais Educação (PME), importante veículo de divulgação e promoção de experiências escolares de educação em tempo integral, nos últimos anos, no Brasil, sem negar as experiências anteriores que sustentam e perpassam o ideário de melhoria da qualidade da educação escolar pública.

Em seguida, apresentaremos uma análise de artigos, teses e dissertações, a partir dos quais fizemos a revisão de literatura dessa tese. E concluiremos essas reflexões no terceiro capítulo, o qual aprofunda a educação integral na perspectiva histórica.

CAPÍTULO 1

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O PME foi instituído a partir da Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7083/2010. Prevê a transferência voluntária de recursos da União via FNDE, em apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

A adesão das escolas se viabiliza por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A seleção das mesmas, a partir de critérios como IDEB, repetência, evasão, defasagem idade-série, alunos e territórios socialmente vulneráveis.

As escolas do campo foram sendo gradativamente incluídas no PME, que inicialmente priorizou localidades mais populosas e escolas urbanas com mais de 100 matriculados.

O apoio financeiro da União tende a findar na medida em que as gestões locais passem a contabilizar os alunos da educação integral no Censo Escolar, de modo que estados e municípios passem a financiar o atendimento educacional em jornadas de no mínimo 7 horas diárias. Para isso, o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB, Lei nº 11494/2007) prevê valores diferenciados de financiamento.

Optamos por não incluir o conteúdo do Programa Novo Mais Educação e dos Cadernos Pedagógicos do PME de 2016. Isso porque nos ativemos ao período de maior circularidade do Programa, entre 2007 e 2015.

O Programa Novo Mais Educação, instituído a partir da Portaria Interministerial nº 1.144/2016 e regido pela Resolução nº 5/2016 do FNDE, refere-se à conjuntura política posterior ao período em que se deu a pesquisa e, embora consideremos necessário problematizá-lo em face das reformas educacionais em curso no país, reportamos nossa análise ao tempo de atuação dos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, eleitos pelo voto popular. Análises posteriores às mudanças nas regras do jogo democrático ficam para outro momento.

Quanto aos Cadernos da Série Mais Educação, publicizados na página do MEC a partir de fevereiro de 2016, estes não foram cotejados, dado o recorte

temporal da pesquisa e tendo claro sua menor circularidade, num momento em que declinava o PME.

Assim procedendo, ativemo-nos aos escritos abaixo destacados:

A. “Rede de Saberes” (2009), produzido com o coletivo Casa das Artes, SMED, de Recife, e Fórum Interministerial Mais Educação.

B. “Texto de Referência para o Debate Nacional” (2009), produzido pelo MEC a partir de grupo de trabalho formado com a representação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional do Transporte (CNT) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

C. “Gestão Intersetorial no Território” (2009), produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a partir do Fórum Mais Educação.

D. “Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” (2011), produzido pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) e a partir de grupo de trabalho interinstitucional. Contou com a representação de Universidades, Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs), ONGs, Centros de Estudo e Associações: ANFOPE; Casa das Artes; CECIP; CENPEC; Cidade Aprendiz de São Paulo; CNT; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); SEMEDs Nova Iguaçu, Apucarana, Belo Horizonte e Recife; UNDIME; Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), do Paraná (UFPR), do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E. “Programa Mais Educação Passo a Passo” (2011), produzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

F. “Manual Operacional da Educação Integral”, versão 2012 (MEC/FNDE).

Além desses, a título de consulta exploratória fomos à página do MEC e facilmente localizamos arquivos digitais complementares:

A. Bairro-Escola passo a passo (2012), produzido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, com apoio UNICEF e Fundação Educar DPaschoal.

B. Cadernos Cenpec “Educação Integral” (nº2, 2006), com artigos publicados por profissionais ligados a entidades como Fundação Itaú Social, Abrinq, Fundação Darcy Ribeiro, Folha de São Paulo, UFRJ e USP.

C. Centros e Museus de Ciência do Brasil: guia de localização de museus e centros de ciência (aquários, zoológicos, parques e planetários), produzido pela Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência, Casa da Ciência (FIOCRUZ, 2009) e Museu da Vida.

D. Escola que protege (2007): publicação MEC/UNESCO com informações sobre o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

E. Educação Patrimonial (cadernos 1, 2 e 3), manual produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2013), que serve de base para a confecção de inventário das expressões culturais locais. Trata-se de uma das atividades disponíveis para a escolha das escolas do campo quando da adesão ao PME.

F. Tecendo Redes para a Educação Integral (2006): documento síntese do Seminário Nacional promovido pela Fundação Itaú Social e UNICEF.

G. Redes de Aprendizagem (2009): boas práticas que garantem o direito de aprender: mapeamento de práticas de municípios que se destacam no cenário nacional, com a participação de UNICEF, UNDIME, MEC e INEP.

H. Educação & Participação “Muitos Lugares para Aprender” (2003): conjunto de artigos publicados pelo CENPEC com apoio Itaú Social e UNICEF.

I. Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada ampliada realizado entre 2007 e 2009 e em duas etapas (quantitativa e qualitativa), com a finalidade de subsidiar a política educacional brasileira. Contou com a condução das universidades UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ e UFMG.

A consulta a esses documentos (ORLANDI, 1993, 2003; BARROS, 1996; ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; BRAIT, 2012), compreendidos como vozes do discurso pedagógico oficialmente veiculado, deu-nos maior clareza quanto à posição assumida pelo poder público diante do tema educação integral, bem como

favoreceu o pensar sobre o lugar estratégico que o PME ocupou, no âmbito do conjunto das políticas educacionais e sociais em desenvolvimento no país, enquanto vigorou seu formato original.

Temos ciência de que os textos analisados não se propagam em sentido único. Desde a sua elaboração entra em cena um conjunto de ações e concepções, revelador de posicionamentos concordantes e discordantes sob muitos aspectos.

Do mesmo modo, quando em interlocução com outros atores e em outros espaços de apropriação do seu conteúdo prescrito, suas orientações didáticas sofrerão modificações diante das diferentes interpretações e práticas sociais. Sendo assim, lembramos que está é uma leitura analítica entre outras possíveis.

1.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL SUGERIDA NO PME

Notamos a participação de diversos agentes e de suas entidades na confecção dos escritos analisados e que as experiências educativas divulgadas estão orientadas a conceber/propor uma educação integral aberta para ações e parcerias exteriores às escolas.

Um traço forte no discurso é o foco em comunidades vulneráveis à violência e marcadas pela pobreza. Tal opção esteve também presente em diferentes Programas Federais, os quais foram idealizados como componentes de ações intersetoriais – Bolsa Família, Dinheiro Direto Na Escola, Segundo Tempo, Escola Aberta, Mais Educação, Saúde na Escola e Escola Que Protege¹⁶.

Nesse sentido, entendemos a oferta de educação em tempo integral como ação estatal focalizada, de base assistencial e que argumentou em favor da integração de setores como educação, assistência, saúde, cultura, esporte e lazer.

¹⁶ Os documentos da Série Mais Educação mencionam a existência de cerca de 40 Programas Federais, entre eles o PME.

Tomando por base o desempenho dos alunos em exames externos à escola, e também considerando indicadores como taxas de evasão, distorção idade/série e repetência, a política educacional estruturou um tipo de intervenção federal supletiva, pela qual justificou a criação de programas sociais estratégicos.

Desse modo, o fator desempenho escolar, ao lado da oferta de programas sociais integrados no território, especialmente àqueles direcionados ao público infanto-juvenil, constituíram-se em dinamizadores das experiências de educação integral fomentadas pelo PME.

A ênfase no desempenho escolar pode ser confirmada no Caderno Gestão Intersetorial no Território (2009). Nele há ampla divulgação de séries estatísticas sobre a relação entre o PME e a eficácia escolar. Desde a introdução do documento, o IDEB é priorizado como balizador do Programa.

Ao lado da justificativa da eficácia, surge a proposta de uma ação educativa que ultrapasse os limites físicos da escola e que vá ao encontro do direito de aprender.

A Série Mais Educação desenvolve essa defesa com base em duas linhas expositivas: o legado histórico da educação integral e o destaque dado às experiências educacionais recentes na ação de ONGs e governos locais.

São lembradas iniciativas como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia, 1950), as Escolas Classe e Parque (Brasília, 1960) e o Centro Integrado de Educação Pública (Rio de Janeiro, 1980). Todas qualificadas como modelos pedagógicos, configurados como oferta estatal e sob o comando de intelectuais inovadores.

Os textos do PME se utilizam desse legado para enfatizar que o tema da educação integral está historicamente situado na trajetória do movimento educacional brasileiro em favor da universalização da escola pública.

Contudo, apesar de qualificadas como de grande riqueza, as experiências legado são consideradas pontuais e esporádicas, uma vez que o poder público não logrou êxito na expansão desses modelos no território nacional. A busca por uma oferta educacional mais adequada à formação integral e à integralidade do currículo escolar estaria hoje colocada de outro modo.

O caminho para a ampliação dos tempos e espaços escolares deveria ser construído para além dos muros da escola, por intermédio de ações afirmativas no

território, promovidas por variados agentes sociais, gestores públicos e aberta às comunidades locais, o que corresponderia a uma ampla mobilização nacional.

FINALIDADES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Frente às expectativas sociais, caberia à escola dialogar com outras formas de educar não tão conhecidas ou praticadas em seu cotidiano e, na redefinição de suas finalidades formadoras, acomodar demandas culturais, assistenciais e tecnológicas, além de compartilhar sua ação educativa com toda a sociedade.

A articulação entre os saberes escolares, aqueles relacionados à função clássica dos estabelecimentos de ensino (FORQUIN, 1993), com os saberes locais, praticados em cenários não escolares e por agentes educativos da comunidade da qual a escola é parte, favoreceria a melhora da aprendizagem dos alunos.

Ao abrir-se para a comunidade, o processo de escolarização tornar-se-ia próximo dos interesses, necessidades e contextos existenciais dos educandos. O próprio conteúdo curricular tradicional, averiguado nos diagnósticos e exames nacionais conduzidos pelo MEC/INEP, passaria a ser mais bem abordado, o que favoreceria o bom desempenho dos alunos, revertendo diagnósticos negativos dos sistemas educacionais.

Ao oferecer mais tempo para a aprendizagem, diversificando espaços educativos e modificando a forma e o próprio conteúdo do ensino, a educação integral colocaria o país na condição de ofertar uma formação qualitativamente superior e equânime.

A ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem corresponderia, nesse sentido, a uma política afirmativa, assumida como combate à pobreza e abrangendo a escola e o seu entorno. O currículo escolar, se assim integrado ao território, garantiria proteção e desenvolvimento pleno às crianças e adolescentes.

CURRÍCULO ESCOLAR EM MUDANÇA

Os escritos do PME apontam para a transformação da cultura da escola, chave para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Para isso, argumenta-se que mudanças curriculares seriam conseguidas por meio de ativismo educacional

conciliatório e pacificador, reunindo comunidades e escolas em torno de projetos de educação.

Sustentando como princípio pedagógico a integralidade, o PME conclama a escola a fazer frente “à globalização, às mudanças no mundo do trabalho, às transformações técnico-científicas e às mudanças socioambientais globais”. (Texto de Referência, 2009, p.12).

A mudança curricular pretendida deve prever a atualização dos conteúdos tradicionais, inscritos nas diversas áreas do conhecimento – artístico, corporal, científico e tecnológico e, de um modo complementar, abrir-se para as práticas culturais da comunidade e, ao mesmo tempo, para a cidade educadora.

O processo de escolarização, assim reorientado, necessitaria recorrer a outra forma de organização dos tempos, espaços, saberes e agentes envolvidos no trabalho educativo. Nesse processo,

a ampliação da jornada não pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as diferenciações e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, mais voltado à ocupação do que a educação”. (TEXTO de Referência, 2009, p.36)

A reorganização do trabalho pedagógico exigiria a adequação entre os tempos da escola, empenhada no planejamento e na estruturação de sua proposta pedagógica, e os tempos dos projetos dos parceiros da comunidade, chamados a participar a partir de seus próprios ritmos, espaços e experiências.

No âmbito dos processos de aprendizagem, o trabalho escolar deveria levar em consideração os tempos requeridos pelos aprendizes para a elaboração do conhecimento; por esse encaminhamento, a aprendizagem sustentar-se-ia em múltiplas experiências educativas.

As mediações pedagógicas, assim orientadas, consistem em oportunizar o tempo requerido pelos aprendizes para que ocorram tentativas, erros e buscas inerentes ao processo de apropriação dos conteúdos ministrados.

Entretanto, a escola não deveria pautar-se em práticas de hiperescolarização, pois se assim o fizesse estaria apenas replicando o modelo de ensino tradicional, pouco atrativo e pouco significativo para os estudantes.

Quanto aos espaços educativos, o princípio da integralidade propõe “a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”. (TEXTO de Referência, 2009, p.18).

Nos termos do documento “Rede de Saberes Mais Educação”, trata-se de ampliar a prática escolar por meio de projetos educativos territorializados, pois “cabe à escola abrir-se aos saberes locais para transformar a educação numa prática comunitária”. (REDE de Saberes Mais Educação, 2009, p.89).

Para a cartilha “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada”, a criação dessas novas oportunidades de aprendizagem inclui: a) a articulação com a cidade educadora, pois a “educação integral pressupõe que a cidade, como um todo, é uma grande sala de aula”. (CAMINHOS, 2011, p.9); b) pensar a escola-comunidade como espaço educativo sustentável, pois “a educação integral prevê uma nova relação entre tempos e espaços educativos e convida as escolas a se tornarem parceiras do desenvolvimento sustentável do município”. (CAMINHOS, 2011, p.19).

Quanto aos saberes selecionados por essa proposta de educação integral, ao mesmo tempo comunitária e global, os cadernos da Série Mais Educação reforçam a necessidade de a escola levar em consideração “a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente”. (TEXTO de Referência, 2009, p.28).

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Os cadernos argumentam em favor de uma educação intercultural, pela qual o conhecimento escolar e os saberes locais pudessem se harmonizar, esforço conseguido pela ruptura com hostilizações recíprocas entre escola e comunidade.

Como resultado desse esforço, os conteúdos do ensino sofreriam modificações, constituindo-se em “saber diferenciado”.

Desse modo, desapareceria a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, responsável pelo isolamento da escola em sua comunidade.

A esse respeito, o caderno “Rede de Saberes” propõe que

o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articuladas ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (Rede de Saberes, 2009, p.27).

Para demonstrar a viabilidade dessa construção, sustentada na aproximação escola-comunidade, a mandala é apresentada como objeto símbolo do currículo, representativa das possibilidades de trocas, diálogos e mediações.

O “currículo mandala” é evocado não como um modelo para formular um plano pedagógico, mas uma obra aberta, sob a inspiração de Umberto Eco (Obra Aberta, 1962):

[...] a Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, seqüências, formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação. (Rede de Saberes, 2009, p.28).

O Caderno Rede de Saberes ilustra três mandalas: “Saberes Comunitários” (APÊNDICE 1), ligados à vida social; “Saberes Escolares” (APÊNDICE 2), especificados em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e “Relação entre saberes” (APÊNDICE 3), síntese das outras duas. Quando o Caderno se reporta ao projeto político-pedagógico institucional, propõe sete passos para a confecção da mandala da escola (APÊNDICE 4).

Na construção de sua proposta educacional, ancorada no território, deveria a escola incorporar metodologias e práticas de educação comunitária; superar grande parte dos modelos educacionais vigentes; esquivar-se de posturas hostis ou preconceituosas; identificar falsos vínculos com a comunidade e, finalmente, associar-se aos grupos, projetos e agentes sociais comprometidos com ações educativas territorializadas.

O Caderno Rede de Saberes evoca como protagonistas dessa construção o agente comunitário e o sujeito coletivo que se educa. Na condição de partícipes, professores, educadores e estudantes assumir-se-iam como pertencentes à

comunidade e apropriar-se-iam da escola, projetando nela suas identidades culturais.

O PME desenvolve esse discurso apostando que “a marca da comunidade é o bem comum, seus membros estão sempre numa relação de igualdade entre si, sem mediação. Possuem geralmente o sentimento de unidade e destino comum”. (REDE de Saberes, 2009, p.37).

Nesses termos, a escola é conclamada a superar os modelos de ensino instituídos e a colocar a si mesma como agente pertencente e mobilizador da comunidade educativa. O professor é evocado como o articulador de todo o processo:

O articulador deve ser um professor que já tenha relações com a comunidade, que seja parte dela (se possível), que conheça seus líderes, vocações locais (equipamento público: clubes, igrejas, bibliotecas, museus, outras escolas, centros culturais, centros comerciais, fábricas, praças etc.). É importante também que conheça (ou pesquise) a história local. (Rede de Saberes, 2009, p.79).

A escola e os profissionais do ensino seriam os principais responsáveis pela mobilização local da proposta educativa. Num tom otimista (APÊNDICE 5), os Cadernos da Série Mais Educação lançam como proposta a interculturalidade e seguem oferecendo sugestões didáticas para a transformação dos conteúdos curriculares e das condições de vida dos alunos.

AÇÃO EDUCATIVA NO TERRITÓRIO

Segundo o “Texto Referência para o debate nacional”, a ruptura com a dicotomia entre ensino formal e a educação informal deve priorizar a superação da distinção entre aulas acadêmicas e atividades educacionais complementares à rotina escolar. Nesse aspecto, o caderno esclarece que:

O projeto pedagógico deve (*grifo nosso*) preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio da visita a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras, e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas

extraclasse sob a supervisão dos profissionais da educação. (Texto de Referência, 2009, p.37).

Dentro dessa prescrição, o caderno “Rede de Saberes Mais Educação” acrescenta a necessidade de articulação das práticas realizadas além do horário escolar com os conteúdos, as práticas e os desafios acadêmicos.

A cartilha “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada” segue nessa mesma linha, afirmando pretender fazer a educação integral correr nas veias da escola. Para qualificar a participação de variados atores sociais na construção da proposta pedagógica, afirma a necessidade de promover a formação dos agentes educativos com a perspectiva da educação integral. Inserindo chamadas, intituladas “exemplos que fazem pensar”, ilustra esse ponto de vista argumentando em favor de uma educação integral construída a partir da escola e no diálogo com a localidade.

O manual “Programa Mais Educação Passo a Passo” propõe uma gama de atividades complementares ao ensino regular, distribuídas em macrocampos e que necessitariam ser integradas ao currículo das escolas. Ressalta o papel de mediação realizado pelo professor comunitário a fim de garantir que os estudantes vivenciem esse tempo ampliado como um *continuum*.

Com empolgação, especifica as principais qualidades do agente educativo, responsável pela coordenação das atividades selecionadas:

Solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar; busca o consenso e acredita no trabalho coletivo; é sensível e aberto às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários; apoia novas ideias, transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente; sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens e tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua; é aquele que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade. (Programa Mais Educação Passo a Passo, 2011, p.17).

Para orientar o planejamento do professor-coordenador, o manual disponibiliza várias tabelas e roteiros de organização das rotinas, atividades, recursos e espaços extraescolares. Sublinha que o professor comunitário deve organizar “itinerários formativos que transcendam os muros da escola, alcançando

as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros”. (PROGRAMA Mais Educação Passo a Passo, 2011, p.17).

Outro agente educativo mencionado como mediador entre o PME e a comunidade é o diretor, responsável por “promover o debate da Educação Integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar, nas atividades com a comunidade escolar”. (PROGRAMA Mais Educação Passo a Passo, 2011, p. 18).

O planejamento participativo é apresentado como adequado ao envolvimento de lideranças comunitárias, movimentos sociais, profissionais de outras áreas, entre outros agentes da localidade.

O protagonismo desses agentes favoreceria que a educação integral fosse debatida com a comunidade, a partir do projeto político-pedagógico da escola. Assim seria possível promover a ação educativa no território. Para isso, propõe a mobilização da população em Comitês Locais, Territoriais e Metropolitanos.

Os cadernos “Programa Mais Educação Passo a passo” e o “Manual Operacional de Educação Integral” especificam as tarefas desses comitês. E o caderno “Gestão Intersetorial no Território” define a importância dessa organização popular no “aproveitamento do potencial educativo das políticas de assistência, ciência e tecnologia, cultura, educação, esporte e meio ambiente”. (GESTÃO Intersetorial no Território, 2009, p.13).

Os comitês estariam organizados segundo o princípio de representatividade dos agentes sociais, setores e serviços públicos disponíveis no território.

O Comitê Local, composto por professores, pais, estudantes, lideranças, seria responsável por,

[..] mapear num plano de ação as oportunidades educativas locais; formular, acompanhar e avaliar o plano; firmar parcerias; levantar demandas; indicar a formação dos profissionais; informar o Comitê Metropolitano e solicitar deste o desempenho do Programa na Região. (Gestão Intersetorial no Território, 2009, p.20).

O Comitê Metropolitano teria as mesmas responsabilidades, porém com maior representação e abrangência regional. E o Comitê Territorial reuniria

programas e políticas sociais afins, especificamente os programas Mais Educação e o Escola Aberta, contando com a representação das equipes gestoras das secretarias municipais e/ou estaduais, universidades e representante de outros comitês, entre outros atores e instituições presentes no território.

Os textos também reforçam a necessidade de as escolas e as redes de ensino considerarem, em suas propostas pedagógicas, a democratização da gestão e a formação de educadores na perspectiva da educação integral. São requisitos importantes para a sustentabilidade das principais frentes de trabalho assumidas – curriculares, metodológicas, avaliativa e administrativa.

O caderno “Gestão Intersetorial no Território” se refere ao PME como política de indução para que a oferta de educação em tempo integral avance em todo o país. No âmbito da gestão do Programa, os entes federados estariam compondo uma política educacional estruturada desde a esfera nacional até a escolar.

Caberia à União fomentar o debate por meio da disseminação de novas concepções de currículo e do apoio técnico-financeiro aos estados, municípios e escolas. Além disso, caberia planejar, coordenar a implementação do PME e monitorá-lo, seguindo uma macro-política que se utilizasse de ferramentas de geoprocessamento e de construção de parâmetros intra-urbanos e/ou regionais, capazes de dar relevo às informações que orientam os governos.

As escolas priorizadas pelo PME seriam aquelas identificadas com demandas por direitos humanos e rastreadas com base em séries estatísticas e na avaliação dos resultados escolares. Tal sistemática poderia ser replicada por estados, municípios, distrito federal e escolas.

Nesse sentido, o PME alavancaria um esforço conjunto entre os entes federados em prol da qualidade da educação. Por meio da convergência das políticas setoriais, seriam conseguidas boas condições de governança, uma vez que o poder público tornaria as políticas sociais mais focadas, atuando territorialmente segundo etapas ou metas.

No âmbito dos sistemas de ensino, a democratização da gestão necessitaria se apoiar no princípio da isonomia, para garantir uma política educacional capaz de promover: a valorização do magistério; a revisão da jornada de trabalho dos professores integrais em uma única escola; a viabilização de

mecanismos legais para a inclusão de profissionais de outras áreas na escola; e a garantia de condições materiais para a execução do trabalho pedagógico.

Entretanto, esses objetivos, embora lembrados como importantes para a desejada reestruturação do tempo pedagógico, não se convertem em temas pactuados como contrapartidas, quando da adesão ao PME.

Feita a adesão, há o detalhamento da execução. Numa linguagem acessível, os documentos operacionais se reportam a vários interlocutores – dirigentes governamentais; profissionais de outros setores e serviços públicos; liderança educacional, institucional, empresarial ou comunitária; membros de equipes gestoras das secretarias municipais e estaduais; docentes; diretores; representantes das famílias e dos estudantes, entre outros.

Alguns desses interlocutores passam a ser identificados de um modo direto e recorrente, como responsáveis pela condução do PME. São eles o professor comunitário e a escola, representada pelo diretor. Os alunos e suas famílias também são lembrados, como sujeitos de direitos.

A cartilha “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada” estabelece um roteiro para avaliar o alcance das experiências em andamento ou daquelas em processo de implantação nas escolas.

Ao longo do texto, são apresentadas perguntas que orientam o trabalho dos envolvidos na execução do PME:

Que tal escrever contando alguma coisa acontecida na sua cidade, que mostre que as escolas estão desenvolvendo um currículo significativo? [...] Conhece alguma escola onde as atividades que ampliam a jornada escolar sejam integradas ao currículo, enriquecendo-o e tornando-o mais significativo? [...] Pode citar atividades desenvolvidas por escola de seu município que contribuam para a formação integral dos educandos? (Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada, 2011).

As perguntas estão direcionadas a alguém envolvido com as situações práticas, necessárias à realização do PME na localidade. Cada pergunta é reforçada por uma situação do tipo “exemplos que fazem pensar”, demonstrando como outros agentes educativos conseguiram êxito nesse processo e, também,

como estão sendo estruturadas políticas e programas, conduzidos por governos locais, sensíveis ao tema da educação integral.

Não encontramos nos textos pedagógicos, falas ou produções dos citados interlocutores. A maioria dos relatos se refere à narrativa de secretarias e ONGs. Professores, alunos, famílias e agentes comunitários aparecem em fotos ilustrativas de situações da prática pedagógica sugerida, a exemplo da confecção das mandalas para (grifo nosso) as escolas e para os professores.

O Caderno Rede de Saberes apresentou um conjunto de quatorze imagens de mandalas, identificadas como símbolo cultural ancestral. Foram produzidas por artistas, monges tibetanos ou encontradas em manuscritos astecas do século XV. Eram também confeccionadas como artefatos de indígenas americanos, aborígenes australianos e índios yanomamis. Estavam presentes em um templo egípcio, numa catedral francesa do século XIII e no muro de Jerusalém. Mas não encontramos mandalas expressamente referenciadas como produção de crianças ou de professores.

Em nossa leitura essa ausência demonstra o tom prescritivo das sugestões didáticas dos referidos manuais. No afã de mostrar para as escolas a riqueza de possibilidades de um trabalho educativo culturalmente abrangente, a autoria dos envolvidos no processo pedagógico acabou secundarizada.

O mesmo se aplica aos “exemplos que fazem pensar” e aos relatos de experiência, nos quais os sujeitos de direito – especialmente as crianças – são reconhecidos e evocados, mas não falam por si mesmos ou a partir de suas produções.

Nessa lacuna, são os manuais “Programa Mais Educação Passo a Passo” e o “Manual Operacional de Educação Integral” os textos que esclarecem o funcionamento do PME.

Esses escritos operacionais oferecem às escolas uma noção mais exata sobre como efetivar a adesão, quais os recursos disponibilizados pelo governo federal, como adequar o Programa à prática pedagógica em andamento e qual a contrapartida do governo local.

A única contrapartida exigida pelo MEC para que estados e municípios viabilizem em seus sistemas de ensino o PME, nos termos dos referidos manuais, é “designar um professor da escola de seu quadro efetivo para exercer a função de

professor comunitário com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quarenta horas denominado 'professor comunitário'". (MANUAL Operacional, 2013, p.8).

Acréscimos seriam viabilizados por iniciativa dos governos locais, usando seus próprios recursos. No momento em que os alunos fossem contados no censo escolar, os recursos do FUNDEB passariam a financiar a oferta, não mais vinculada ao PME, e com um custo-aluno calculado na proporção de 30% a mais em relação às matrículas de estudantes do ensino fundamental regular.

Como resposta à pergunta “Como faço se minha escola não tem espaço?”, a cartilha “Mais Educação Passo a Passo” responde que o espaço físico não é determinante para a oferta de Educação Integral, e propõe que as escolas verifiquem sua própria ociosidade e/ou recorram à comunidade.

O apoio financeiro ofertado pelo governo federal quando do convite à adesão das escolas é justificado a partir de critérios como: a) em 2008 foram definidos 54 municípios nas capitais e regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes e que têm escolas municipais ou estaduais com IDEB menor que 2,9; b) em 2012 escolas com o PDDE/Integral em anos anteriores; c) escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; d) escolas localizadas em territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; e) escolas com 50% dos estudantes do Programa Bolsa Família; f) escolas que participam do Programa Escola Aberta; g) escolas do Campo com índice de pobreza maior ou igual a 25%; mais de 15% de não alfabetizados; mais de 20% de docentes leigos; 30% de população do campo; h) escolas com 100 ou mais famílias assentadas; i) 74 matrículas ou mais de quilombolas; j) escolas que permitam atendimento a todos os estudantes matriculados.

As escolas são orientadas a considerarem como critérios para a composição das turmas: a) risco e vulnerabilidade; b) líderes positivos; c) defasados na relação idade/série, dos anos finais entre os quais há mais saída espontânea; d) interessados em permanecer na escola por mais tempo; e) cuja família esteja interessada na permanência por mais tempo; f) anos ou séries com evasão ou repetência; g) beneficiários do Programa Bolsa Família.

Para efetivar o aceite devem seguir esses procedimentos: a) o diretor libera senha de acesso; b) o diretor e o professor comunitário inserem seus dados

cadastrais; c) seleção dos alunos em número mínimo de 100 e estes devem participar de todas as atividades escolhidas pelas escolas; d) distribuídos em turmas com 30 alunos e que podem ter idades variadas; e) as escolas urbanas escolhem seis atividades, entre os macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso das mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica; f) as escolas do campo escolhem quatro atividades entre os macrocampos: acompanhamento pedagógico, agroecologia, iniciação científica, educação em direitos humanos, cultura e artes, educação patrimonial, esporte e lazer, memória e história das comunidades tradicionais; g) é obrigatório escolher ao menos uma atividade do macrocampo acompanhamento pedagógico; h) para cada atividade escolhida são discriminados itens com estimativa de valores específicos a fim de orientar a aquisição por parte das escolas; i) alguns “Kits” são encaminhados diretamente pelo MEC sem que a escola faça a compra, como por exemplo os equipamentos da atividade rádio escolar, pertencente ao macrocampo comunicação e uso das mídias; j) há também valores para a aquisição de materiais permanentes e serviços, padronizados de acordo com o número de estudantes atendidos; k) recursos destinados ao auxílio alimentação e transporte de voluntários, de acordo com o número de turmas atendidas e a escola é urbana ou do campo; l) recomenda-se que os monitores sejam universitários ou pessoas da comunidade com conhecimento nas áreas selecionadas; m) são apresentados os exemplos de prefeituras, as quais disponibilizaram valores complementares de ressarcimento ou contrataram estagiários, designaram profissionais do quadro próprio ou ainda firmaram parcerias.

1.2 AMBIVALÊNCIA¹⁷ DO DISCURSO OFICIAL

Como vimos, a educação integral via PME ocorre preferencialmente nas escolas e localidades marcadas pela desigualdade social e por baixos índices de aprendizagem. Essa ação educativa no território compõe uma política social mais ampla, articuladora de vários programas de governo. Assim sendo, o PME pode ser entendido como um programa social estratégico de uma política avaliativa específica.

Eis aí, em nosso entendimento, sua principal ambivalência e contradição. Como conciliar o desempenho comunitário apregoado com as exigências de uma política nacional de educação por resultados?

Sob o slogan “garantir o direito de aprender”, o PME se reporta à política de avaliação externa e, assim, explica os critérios utilizados na seleção das escolas, bem como justifica sua proposta de gestão por resultados.

Mas os documentos não chegam a apontar como se dá a composição com a política curricular nacional, e até que ponto a proposta de formação integral se coaduna com os critérios de qualidade avaliados nacionalmente.

Com essa lacuna e com base em critérios quantitativos, bastante questionados no meio educacional¹⁸, a proposta de educação integral sugerida pelo PME chega às localidades vulneráveis.

Quanto à ação educativa no território, a educação integral sugerida se reporta à dimensão subjetiva dos processos escolares, indicando práticas socializadoras segundo a defesa de uma escola capaz de baixar os próprios

¹⁷ Usamos o termo ambivalência para enfatizar as políticas sociais e suas repercussões, reconhecendo diferentes usos do discurso oficial, bem como suas lacunas (o não dito). Consideramos, também, que as políticas públicas e os programas se configuram de um ou de outro modo, a depender da correlação de forças e do trabalho dos atores em cada experiência social construída.

¹⁸ Basicamente são esses critérios que põe em ação na escola a lógica da eficácia, ancorada na meritocracia.

muros, a fim de “abrir-se aos saberes locais para transformar a educação numa prática comunitária” (REDE de Saberes Mais Educação, 2009, p.89).

Para conseguir a almejada integração aos saberes comunitários, sugere a busca de parcerias locais, apostando em aliados estratégicos na tarefa de rever o ensino convencional.

Com esse discurso levanta questões curriculares e metodológicas e apresenta direcionamentos à escola, identificada com a urgência de mudar a si mesma.

Na tentativa de reforçar sua ação educativa, o PME se coloca como integrado a outras ações do poder público, voltadas à pacificação¹⁹ de territórios socialmente vulneráveis.

Diante do exposto vislumbramos um debate educacional plural e tenso. Tanto no que se refere à compreensão sobre a natureza das parcerias da escola e sobre o papel do Estado, quanto no que diz respeito à diversidade de concepções e práticas, recentes ou do passado da educação integral.

No intuito de explicitar alguns desses tensionamentos colocaremos em discussão dois argumentos recorrentes no PME:

1º argumento: é necessário transformar a cultura escolar e, para tanto, construir pontes com os saberes locais.

2º argumento: a oferta de educação em tempo integral resulta da mobilização popular e da gestão intersetorial no território.

¹⁹ Pacificação tem sido um termo recorrente no discurso político, com ampla exposição na mídia, a exemplo das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). Incluímos como parêntese na ideia de pacificação, o atual contexto mundial, no qual a violência e a crise migratória nos fazem pensar sobre a ação das forças humanitárias em territórios destruídos pela guerra, além de supor o peso das segregações no processo de acolhimento dos refugiados. Lembramos algumas contribuições da Teoria Social – Os estabelecidos e os outsiders, de Norbert Elias (2000); Da diáspora, de Stuart Hall (2009); A invenção dos direitos humanos, de Lynn Hunt (2009); Estranhos a nossa porta, de Zygmunt Bauman (2017).

Debatendo com essas duas frentes discursivas e considerando a ambivalência das políticas sociais, ensaiamos interpretações e contestações, a fim de projetar cenários e verificar lacunas e tendências na oferta da educação em tempo integral nos próximos anos.

TRANSFORMAR A CULTURA ESCOLAR

Sob o argumento de transformar a cultura escolar, o PME parte da ideia de que as mudanças curriculares seriam alcançadas com base na superação de posicionamentos recíprocos de hostilização entre escola e comunidade.

Nesse aspecto, a desinstitucionalização da escola surge ao debate. Notamos uma projeção negativa sobre a cultura escolar, caracterizada como fechada, hierárquica e autoritária para com os alunos, seus saberes e modos de viver. Ao mesmo tempo, uma projeção idealizada sobre a comunidade, caracterizada como aberta, horizontalizada e democrática.

Ao desconsiderar que a relação escola/comunidade também se define a partir de interações sociais, muitas vezes contraditórias, algumas vezes mais tensas que harmoniosas, o PME não aprofunda a crítica aos processos escolares. Ignora na relação escola/comunidade a existência de disputas marcadas por determinantes econômicos, políticos, históricos, sociais e culturais. Consequentemente, sugere visões estereotipadas sobre a superação do fracasso do ensino, pautadas numa concepção negativa dos processos formativos conduzidos nas escolas.

Nesses termos, a complexa inserção da escola em seu território, as disputas societárias presentes na definição do alcance de uma proposta de educação integral, bem como o debate sobre o currículo necessário a essa outra forma de educar, permanecem como lacunas.

Para nós, o reconhecimento da escola na sua cultura própria e na sua relação com a sociedade do presente não é satisfatoriamente enfatizado no discurso pedagógico do PME. Como se recorrendo à sua lógica mais intrínseca a escola estivesse se afastando da comunidade, enrijecendo-se, permanecendo estática. Como se estivesse impedida de pertencer à comunidade, de reconhecer a si mesma como uma construção social viva.

Contudo, faz-se necessário perguntarmos se, a partir de sua dinâmica própria e em relação com os grupos sociais que dela se apropriam, as tradições escolares seriam passíveis de transformação.

Muitas concepções e práticas pedagógicas fazem e já fizeram questionamentos à rigidez dos tempos e espaços escolares e à forma como a escola impôs à sociedade o seu modo de educar.

Se recorrermos à gênese histórica das culturas escolares, veremos um processo de escolarização fortemente marcado pelo afastamento da comunidade, a tal ponto de a escola se tornar, em certa medida, uma instituição fechada ao mundo de fora (VIÑAO FRAGO, 1998), convertida num lugar específico para socializar a infância.

Sua forma escriturária se tornou generalizada, desautorizando processos de socialização direta, como por exemplo certas tradições orais pelas quais se aprende fazendo. Para muitas famílias, a escola passou a ser um mundo incompreensível, distante dos referenciais culturais compartilhados, especialmente quando nos reportamos às tradições orais e à expressão corporal.

Nesse processo, a escola se generalizou, institucionalizando-se mediante variados mecanismos de reprodução da desigualdade social. Promoveu e continuou impondo culturalmente suas padronizações, colocando em ação mecanismos de violência simbólica (BOURDIEU, 2003), como bem mostram as análises sociológicas do fracasso escolar, fortemente difundidas, no Brasil desde a década de 1980.

Mas, por outro lado, a escola não é apenas uma instituição. Trata-se de uma construção social, uma conquista das comunidades (EZPELETA, 1989; MAFRA, 2003) empenhadas em romper barreiras culturais.

Nesse aspecto, ela pertence à comunidade, representa um espaço de lutas, de apropriação de conhecimentos, valores, formas de viver e de sobreviver. Converte-se em experiência social valorada, para além dos conteúdos ministrados e apesar dos gradeamentos físicos e simbólicos que promove.

Na sua localidade se configura como um elemento cultural estranho, imposto às práticas sociais compartilhadas, ao mesmo tempo em que recebe interferências culturais dos grupos humanos que a frequentam.

E, no que se refere ao ordenamento interno da experiência escolar, este se dá não só em razão de um dever ser, prescrito em documentos oficiais ou determinado pelo campo político, mas também de um conjunto de práticas cotidianas (ROCKWELL, 1997), por meio das quais o processo de escolarização é continuamente refeito, incluindo-se aí desajustes e mudanças de direção, por vezes imprevisíveis aos olhos das relações institucionais que o sustentam.

Reconhecida a complexidade da socialização escolar, retomamos a ação educativa local em outras bases, isto é, a partir da tensão conteúdo/forma da experiência pedagógica construída cotidianamente. Nessa medida, é necessário compreender a relação entre escola e sociedade.

Apoiando-nos na leitura histórica e social sobre a diversidade das tradições culturais herdadas, encontramos subsídios e pistas sobre os processos de socialização produzidos com a escola.

Há uma tradição de contestações pedagógicas quanto às formas escolares herdadas. Há também um processo permanente de produção do ensino (ESCOLANO, 1998; FORQUIN, 1992; VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) a ser considerado. Ambos necessitam reconhecimento quanto à pretensão de transformar a cultura escolar.

Por essa perspectiva, a relação escola/comunidade será, necessariamente, marcada por conflitos, consensos e estranhamentos. E, no âmbito das práticas escolares, as mudanças curriculares almejadas necessitam de uma problematização que não exclua o ponto de vista da educação sistematizada, posto que ao acomodar demandas/conflitos sociais, a escola tenderá sempre a se reportar ao próprio repertório e, nesse processo, selecionar e rever os conteúdos que são objeto do ensino.

Do ponto de vista da produção do ensino, a mudança das práticas convencionais necessita levar em consideração os acúmulos da Pedagogia, reconhecendo que a redefinição do processo educativo, do mesmo modo como ocorre com a aprendizagem dos alunos, precisa de tempo, conexões com o que já se sabe, reflexões sobre as experiências e saberes até então sistematizados.

Há que se considerar essa dupla perspectiva quando da apreensão das continuidades e mudanças no ensino. Particularmente se quisermos saber o que

será feito com esse tempo-espço curricular ampliado, no transcorrer das iniciativas de educação em tempo integral.

A crítica substancial ao ensino convencional deve recorrer a esse dinamismo de afirmação e de contestação das formas escolares dominantes e, ao invés de direcionar-se simplificadamente à crise da escola, perguntar

[...] em que medida o que está em causa é a forma escolar e sua predominância no modo de socialização peculiar das nossas formações sociais. O estudo, hoje, das práticas socializadoras na escola e fora dela, situado na perspectiva sócio-histórica, permite defender a ideia de uma predominância da forma escolar nos processos de socialização e formular a hipótese de que as transformações da instituição escolar e das relações dos diferentes grupos sociais com ela participam desta predominância. (Vicent; Lahire; Thin, 2001, p. 37).

Nesse sentido, as práticas educacionais comunitárias estão a compor com a escola na promoção da socialização, o que implica em admitirmos a participação de outras experiências socializadoras, entendidas não apenas como contestação, mas também como partícipes na difusão de práticas formalistas e artificiais, tão próprias do ensino convencional.

De outro lado, há que se ponderar sobre os embates e estranhamentos incidentes sobre o ensino homogeneizado, influenciados por outras experiências socializadoras. Emergem confrontos geradores de acordos, repactuados na relação entre os grupos sociais com a escola, admitida a confluência de suas pertencas culturais e atuações sociais.

Nesse aspecto, há também que se considerar a existência de outras tradições educativas, não tão próximas daquelas formas escriturárias que se tornaram dominantes na sociedade. Essas outras expressões da cultura popular impactam nas relações pedagógicas ocorridas na escola.

Assim sendo, seja como contestação do currículo ou como reorientação do mesmo, as confluências e tensionamentos sociais podem ser vividos e interpretados na escola segundo o prisma da interculturalidade.

Nessa ótica, a transformação do ensino convencional não deixa de abarcar processos construídos na/com/contra a escola, ao mesmo tempo em que se refere a um conjunto de experiências culturais que a transcendem.

Daí que o conhecimento sobre como as atuais formações sociais compõem e reconfiguram a educação abre novos horizontes de crítica à escola, situando-a não de um modo isolado, mas em relação a como a sociedade se utiliza dela e vice-versa.

Aplicado esse conhecimento ao passado da educação integral, veremos a atualidade das experiências legado, pois, ainda que não tenham se tornado formas dominantes do ensino, as Pedagogias não instiúdas continuam vivas nas práticas escolares do presente. Elas se referem à história de luta social, da qual resulta a escola pública brasileira, concreta e simbolicamente.

Nas disputas acontecidas cotidianamente no espaço escolar, tais contributos são frequentemente revividos. Em nossa compreensão, isso ocorre a ponto de compor um conhecimento didático acessível na forma de lógicas compartilhadas sobre aprender e ensinar. Quanto mais conhecem e fazem uso de tal conhecimento, melhor os atores sociais se organizam e participam crítica e criativamente da escola.

Numa projeção otimista sobre tais participações, trata-se de um conhecimento histórico com potencial para ser convertido em pedagogias crítico-transformadoras do ensino e da sociedade de hoje.

Nessa ótica, a escola do presente recebe sua herança com/contra as tradições herdadas, configurando a si mesma como uma construção social em permanente movimento.

Por isso, não é estranho que o legado da educação integral ressurja vivo nas demandas sociais concretas, tornando-se tema de debates e de disputas ocorridas no interior das escolas.

Em torno da definição das finalidades da escola, historicamente, ressurgem embates por sua democratização, por meio dos quais a defesa do acesso se faz presente, reivindicando condições objetivas para a plena socialização do conhecimento (CAVALIERE, 2002, 2012).

No plano da política pública, tal imperativo aponta para o investimento material necessário à superação de realidades educacionais deterioradas. Exatamente nesse ponto vemos com ressalvas os efeitos da indução da organização do território via compartilhamento de responsabilidades, conforme definido pelo PME. Especialmente quando se reporta às práticas comunitárias,

vistas com grande otimismo e como alternativa de transformação da cultura escolar. Tal como propangandeadas nos exemplos que fazem pensar a ação educativa no território, tais efeitos poderão acabar por ocupar o tempo da escola com a busca constante de parcerias, sem, talvez, fortalecer as questões de aprofundamento teórico-prático, requeridas pela mediação pedagógica responsável.

Perguntamo-nos se essa ação comunitária não estaria limitada a exemplos imediatistas, segundo o relato de práticas pontuais, algumas até semelhantes à forma escolar criticada, porém sem os mesmos compromissos da educação formal e sem se reportar aos desafios históricos e dilemas existenciais da escola de massa. Talvez apenas por isso se arrisquem a servir de exemplo. Mas, como pensar o projeto formador de uma escola pública popular, generalizando tais experiências comunitárias para um universo maior de alunos? Como transpor tais experiências, a fim de que sejam convertidas em acúmulos do conhecimento escolar, e tendo em vista a universalização de outro projeto formador? A nosso ver essas são questões centrais de uma escola democratizada e atenta aos limites do ensino padronizado.

Pode ser que a escola convencional arrisque menos porque sente na pele a complexidade do desafio. Assume para si a responsabilidade de produzir o ensino e de oferecê-lo para grandes contingentes populacionais. Ao fazê-lo precisa discutir com a sociedade as finalidades, os objetivos e os meios necessários à outra forma de educar. Esse é seu ofício... O projeto formador abraçado está sempre relacionado à transmissão cultural e à reinvenção das tradições escolares herdadas (FORQUIN, 1992).

Por isso, vemos como insuficiente propor a integração do currículo no território segundo o formato "relato de experiência. Trata-se de um esforço tímido diante dos inúmeros imperativos escolares. Quanto mais se levamos em consideração a ambição do PME de promover a educação integral enquanto uma mudança paradigmática na educação brasileira.

Há que se tomar cuidado para que a crítica ao ensino convencional não implique no desmerecimento da escola, como se a cultura escolar produzisse apenas modelos rígidos e ultrapassados.

Em nossa leitura, o discurso governamental adentra muito pouco nas lógicas mais intrínsecas do trabalho pedagógico e, por isso, talvez não alcance as demandas concretas da escola básica, correndo o risco de ser reduzido a um conjunto de mecanismos operacionais e prescritivos.

Mesmo se nos ativermos apenas a esses mecanismos, a margem para que as escolas tentem imprimir em seu projeto político-pedagógico diferenciações no currículo pode se revelar restrita. Por exemplo, quando os agentes educativos encontram dificuldades para ampliar alcances espaço-temporais, em territórios nos quais a escola, mesmo precarizada, é um dos poucos equipamentos públicos disponíveis à comunidade.

Com esse exemplo, apontaremos mais alguns questionamentos relacionados à execução do PME. O objetivo é sinalizar a precariedade existencial da escola, o que está em aberto no debate. Desse modo, ponderamos sobre a valorização da educação integral como componente de políticas incentivadoras de mudanças substanciais no ensino. Vamos, então, às problematizações de ordem prática:

A. Estabelecer parcerias em realidades marcadas pela precariedade dos serviços e/ou ausência de equipamentos públicos.

Para efetivar o conceito de integralidade são necessários investimentos em equipamentos públicos de qualidade, conquistando-se no campo da macropolítica os dispositivos prescritos às escolas. Isto é, o planejamento orçamentário deve integrar diferentes pastas governamentais.

B. Os agentes educacionais responsáveis pela condução diária das atividades são voluntários ou monitores contratados como estagiários, ou ainda universitários bolsistas.

A opção por esses agentes educativos em lugar dos professores pode reforçar a tendência das atividades curriculares complementares a serem conduzidas por leigos.

A história vem mostrando que essa forma de entrada na educação básica está bastante relacionada com a precarização do magistério. Isso, na medida em que a forma como se deu a expansão da escola pública não permitiu, no longo prazo, que condicionantes negativos fossem revertidos em benefício dos alunos.

Um trabalho educativo sustentado no voluntariado pode reforçar cenários distanciados de conquistas trabalhistas caras a uma proposta de educação em tempo integral, como por exemplo a organização de equipes de profissionais com dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino.

Para obter êxito nas mudanças curriculares almejadas, seria necessário considerar os caminhos da profissionalização do magistério como uma questão curricular central, relacionada à estabilidade e à qualificação das equipes envolvidas na oferta da educação integral dentro do próprio espaço da escola.

A escola, assim fortalecida como espaço formador da docência profissionalizada, poderia participar de um modo menos subordinado do debate sobre as escolhas curriculares e intervenções didáticas.

Respeitada como competente na tarefa de educar, a escola necessita ser incentivada a arriscar o desenho de arranjos curriculares variados na produção do ensino – disciplinas, temas geradores, projetos, entre outras formas inventadas a partir das tradições pedagógicas e no diálogo com as expressões culturais locais.

Tal empenho requer política pública que priorize excelentes condições de trabalho – tempo, estudo, planejamento coletivo e, definitivamente, profissionalização do magistério.

C. O professor comunitário é a única contrapartida exigida às redes de ensino municipal e estadual e mesmo assim sem a garantia de dedicação integral.

Embora requisite um professor do quadro efetivo da escola, na função de coordenador pedagógico-administrativo do PME, a atuação desse profissional é descrita como comunitária. Mas nem sempre ele vive na comunidade.

Seria necessário considerar que como profissionais os professores prestam serviço, atuando numa dada comunidade e conhecendo-a. Os vínculos comunitários necessitariam serem estabelecidos por outros mecanismos, atentos à construção do conhecimento escolar e ao aprimoramento docente na escola.

D. A dificuldade em promover itinerários educativos extramuros.

No que se refere à mobilidade espacial, é provável que o professor comunitário não consiga realizar a contento o planejamento de itinerários educativos, sem contar com um apoio mais sistemático por parte do poder público.

Para as atividades extramuros, os recursos federais disponibilizados pelo PME são insuficientes, como também não sinalizam contrapartidas municipais e estaduais para esse tipo de prática, o que impede a concretização do conceito de integralidade, caro à ampliação de territórios educativos e à cidade educadora. A tendência é que os itinerários extraescolares permaneçam circunscritos à localidade, pois nesse caso os percursos não exigirão maiores esforços no traslado dos alunos. Consequentemente, a ação educativa se restringe à comunidade.

E. O discurso prescrito às escolas contrasta com a insuficiente contrapartida solicitada aos estados e municípios quando da adesão ao PME.

Isso ocorre porque a adesão ao Programa se dá em redes de ensino administradas pelas mais diferentes orientações partidárias e com diferentes concepções e opções sobre o lugar estratégico ocupado pela educação integral, nas esferas estadual e municipal.

Como resultado, pode prevalecer a tendência a apenas informar-se as escolas sobre suas novas tarefas e responsabilidades, nem sempre dando-lhe o suporte de que necessitam.

Ao executar o Programa nessa condição, a escola tende ao isolamento. Reporta a si mesma o planejamento e a busca de infraestrutura, nas situações mais corriqueiras, como por exemplo a segurança alimentar, o transporte, saber quem são as pessoas que irão prestar serviços voluntários, a salubridade dos espaços a serem utilizados, além das questões de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, haverá um conjunto de variáveis recaindo sobre as escolas, na difícil tarefa de ajustar as normas do Programa às precárias situações de ordem prática.

F. Limites em tornar a experiência escolar diversificada quanto ao uso dos tempos e espaços educativos.

Seguindo as normas prescritas, as escolas devem escolher entre um conjunto de atividades, devem buscar os voluntários, encontrar espaços alternativos, empregar os recursos no formato exigido pelo PME, entre outras providências sobre o que fazer com esse tempo a mais investido na educação de alguns de seus alunos.

Porém, se as condições objetivas de trabalho forem pouco favoráveis, a probabilidade é de que o tempo a mais seja ocupado por experiências consideradas pela própria escola de menor importância, rotuladas como assistemáticas, assistenciais, meramente recreativas ou ainda supérfluas diante das atividades escolares obrigatórias.

Soma-se aqui a exigência de melhorar o desempenho escolar dos alunos. A escola sabe que será avaliada e poderá recorrer a mais tempo apenas para melhorar os próprios resultados nas avaliações externas.

O Programa poderá ser considerado um projeto entre outros, não necessariamente um experimento de educação integral, instigador de mudanças substantivas no currículo do ensino regular.

Nesse limite, ainda que sob o discurso do direito de aprender, o trabalho pedagógico poderá agregar propostas educativas pouco inovadoras quanto ao uso dos tempos e espaços para a construção do conhecimento escolar.

G. Apenas alguns alunos participam do PME.

Difícilmente as escolas com mais de cem estudantes e que contam apenas com o PME farão uma oferta para todos os matriculados. Isso porque receiam não conseguir atendê-los em estruturas adequadas, ainda que obtenham êxito em parcerias no território do qual são parte. Essa situação poderá gerar práticas discriminatórias na comunidade.

Escolher os alunos participantes se torna especialmente difícil, quando diante de um conjunto de preocupações quanto à proteção e à assistência à infância e adolescência, em realidades existenciais deterioradas.

Decidir quem serão os alunos atendidos e como serão atendidos é uma difícil questão pedagógica. Nessa decisão, a escola necessitaria de autonomia, flexibilidade e dinamismo na estruturação de suas estratégias inclusivas, evitando cenários de segregação. Melhor seria se pudesse promover, por exemplo, reagrupamentos constantes, ou oferecer a ampliação do tempo pedagógico para todos os interessados.

Entretanto, ao se ver condicionada a planejar uma proposta de educação integral para apenas um grupo de alunos, poderá encontrar dificuldade para integrar essas atividades ao seu projeto político pedagógico. Nessas circunstâncias

se torna difícil não polarizar as atividades ofertadas (em turno e contraturno) em atividades acadêmicas e complementares.

Diante da dupla tarefa de ofertar um conjunto de atividades complementares para um grupo diferenciado de alunos e, ao mesmo tempo, articulá-las com o turno frequentado pelos demais, é possível que o currículo de muitas escolas continue dividido.

PROMOVER A GESTÃO INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO

O discurso governamental propõe a gestão intersetorial para alavancar a educação integral como oferta permanente das redes de ensino estaduais e municipais, ao mesmo tempo em que quer se utilizar dessa ferramenta de gestão para integrar o conjunto de programas sociais que incidem na localidade.

A escola passa a ser um dos componentes de uma rede de serviços sociais, com a tarefa de promover seu projeto político-pedagógico em articulação com as práticas de educação comunitária.

Apesar disso, alertamos sobre o fato de o modelo de gestão intersetorial proposto não corresponder, na maioria das vezes, ao modo como se dá a composição e a prática administrativa das secretarias de governo.

Com frequência, as pastas governamentais são distribuídas conforme os arranjos político-partidários acordados no período de eleições, o que quase nunca facilita o planejamento entre secretarias nem sempre abertas à participação popular. Assim, é mais comum assistirmos às secretarias de governo promovendo ações sociais setorializadas.

Importante notar que a integração proposta abarca serviços historicamente precarizados, pertencentes às áreas dos direitos sociais, que são reconhecidas na Sociologia como os braços femininos do Estado (BOURDIEU, 2010; BEZERRA, 2015).

Na saúde, educação, esporte e assistência social o poder público tem agido, muitas vezes, de forma supletiva e subordinada à esfera econômica. Pelo ângulo da economia, a intersectorialidade tende a corresponder a prerrogativas advindas de forças sociais hegemônicas, atuantes nas arenas decisórias da política nacional e internacional.

Tomando por base a influência do setor econômico competitivo, é possível que as iniciativas de gestão intersetorial no território estejam sujeitas a esse campo maior de poder. E que, nessa condição subalterna, o compartilhamento de responsabilidades se depare com uma intervenção estatal suplementar, apresentada como auxílio humanitário em territórios vulneráveis.

No âmbito das políticas sociais, encontramos vários exemplos dessa dominância, como as ações pactuadas entre o aspecto econômico e a segurança pública, segundo contrapartidas acordadas a partir da política macroeconômica do país.

Nesse cenário, surgem programas federais apelidados de “guarda chuva”, porque reúnem vários outros, servindo de contrapartida à macropolítica, os quais são direcionados às comunidades marcadas pelo conflito social, como é o caso dos territórios dominados pela violência do narcotráfico ou das disputas agrárias.

Segundo essa linha de atuação, a presença do Estado se dá em estratégias distintas, porém complementares (HUNT, 2009). Na linha de frente, os serviços ligados aos direitos humanos, como é o caso da saúde e da educação, e de outro lado, numa linha de ação mais dura, bastante suscetível a excessos, os equipamentos e setores relacionados à segurança pública.

Em geral, prevalece uma intervenção estatal focalizada, segundo critérios de decisão predefinidos e segundo um modelo administrativo descentralizado quanto à execução dos referidos programas sociais.

Com essas características se dá a entrada no território de programas como o PME. Este se apresenta como alternativa pedagógica para a ocupação do tempo livre das crianças e dos jovens, segundo duas finalidades estratégicas: melhorar o resultado das avaliações externas, revertendo trajetórias de fracasso escolar; e oferecer atividades diversificadas e atrativas, no intuito de afastar os alunos da violência ou ao menos protegê-los da influência e do poder do crime organizado.

A ação comunitária preconizada coloca a escola no papel de mediadora de conflitos advindos das tensões sociais vividas no território e, na medida em que os processos pedagógicos corroboram a pacificação da vida social, a educação exerce sua função clássica de adaptação dos sujeitos às normas hegemônicas.

Por essa via, coadunando-se com outros serviços e ações pactuadas, a intervenção estatal reúne diferentes agentes sociais, os quais passam a atuar

como mediadores de conflitos locais – lideranças comunitárias, ONGs, institutos e também agentes da ordem pública como médicos, policiais, professores, assistentes sociais, entre outros.

Reconhecemos tal ambivalência no discurso pedagógico governamental, no que se refere ao cuidado e à educação da infância e da juventude. Pautados no compartilhamento de responsabilidades e na aposta nos aspectos positivos da comunidade, os Programas Intersetoriais surgem em resposta à desigualdade estrutural da sociedade, concentrada em territórios empobrecidos e manifesta de forma dramática na vida de crianças e jovens. O incentivo por mais educação quer, nessa conjuntura, promover o currículo enquanto instrumento de justiça social (DUBET, 2004).

Entretanto, se novamente nos reportarmos ao campo mais amplo do poder, entenderemos que o currículo escolar (APPLE, 1989) continuará disputado e, dependendo da coalizão de forças sociais em jogo, os princípios e as finalidades propostos para a educação integral tenderão a processos de significação distintos. Isso porquanto as propostas curriculares serão tensionadas por interesses sociais divergentes e por vezes antagônicos. Nessa correlação, os territórios representarão a arena social da disputa.

Se a política e a prática pedagógica estiverem mais voltadas à conservação social, as oportunidades educacionais tenderão a se limitar ao território. A educação integral, assim desenhada, atuará no sentido de restringir a socialização do sujeito à sua própria localidade ou classe social. Nesse caso, a face conservadora da escola refletirá a face conservadora da sociedade, para a qual é mais apropriado conter a pobreza, adaptando os sujeitos a viverem em um território neutralizado e controlado.

Mas, se a política e a prática pedagógica estiverem orientadas para a superação das desigualdades sociais, tenderão a incentivar posicionamentos político-pedagógicos mais combativos.

Nesse vetor, a educação tende a integrar o movimento social que pressiona o poder público a reconhecer direitos negados aos grupos economicamente explorados, no sentido da sua emancipação e não da mera tutela. A educação integral, assim desenhada, requer mais presença do Estado a fim de garantir estruturas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar.

Recorrendo às perspectivas sociológica e antropológica, reconhecemos nessas disputas o campo do poder oscilando entre a conservação (BOURDIEU, 2003) e a mudança (FREIRE, 1987). Passamos a ponderar que, embora a correlação de forças seja desigual, as escolas participam e concorrem de e para a manutenção e/ou para a desconstrução das desigualdades socialmente produzidas. Se nos ativermos às tensões sociais transpostas para arenas mais amplas, como a política nacional, identificaremos, na relação escola/localidade, deslocamentos individuais e coletivos, por entre distintas lógicas de legitimação ou de contestação do *status quo*.

Nesse ponto, reportamo-nos à Sociologia da Experiência (DUBET, 1994), por meio da qual identificamos, no campo da política educacional e no chão da escola, a composição de arranjos político-pedagógicos e, por meio deles, refletimos sobre mudanças educacionais plausíveis, resultantes de acordos sociais moderados.

Apoiando-nos nessa análise sociológica, sustentamos uma explicação realista sobre a escola existente e sobre os limites e as possibilidades das experiências de educação integral impulsionadas pelo PME.

Passamos a entender, por exemplo, porque a ausência de condições materiais e objetivas ao trabalho pedagógico (requeridas pelas escolas e seus professores em situações aparentemente simples, como não levar um grupo de estudantes ao museu por falta de transporte escolar) causa mal estar.

Mais do que uma questão operacional, esse tipo de barreira social revela que os professores relutam em adaptar suas práticas a modelos formativos precários, distantes de como o desejam e de como se comprometem com a formação integral dos alunos. A questão material é, desse ponto de vista, também simbólica.

Se o apoio concreto para a execução do trabalho pedagógico for insuficiente, a proposta de mobilizar a escola, seus professores e sua comunidade em torno de ações educativas no território pode, inclusive, corroborar o isolamento da comunidade, territorialmente apartada da noção de sociedade.

No que se refere à execução da política pública em realidades precárias, a proposta de intersetorialidade, sustentada na ação da comunidade e dos agentes educativos, empenhados em trabalhar onde o poder público está ausente, em

alguns casos substituindo-o, poderá enfraquecer a organização popular, posto que as demandas emergenciais, assumidas na localidade, não estariam repercutindo em outras arenas sociais, sobretudo a política.

O risco é de que, deixando de atuar como sociedade civil, politicamente mobilizada, a comunidade deixe também de se fazer atuante diante do Estado. Este, por sua vez, não por isso estará menos suscetível a interesses e demandas de outros segmentos, estes sim organizados no campo político mais amplo, incluindo-se aí os grupos criminosos²⁰ que colocam em risco a infância e a juventude. Daí a necessidade de os movimentos sociais ampliarem-se para além das localidades, evitando o isolamento dos sujeitos, da escola e das comunidades.

Territorialmente isolada, nas situações em que o conflito social é eminente, a escola, como se estivesse num cenário de guerra (e por vezes está), passa a ser um campo de refúgio (HUNT, 2009), aberto aos grupos cujos direitos humanos se encontram negligenciados. Assume assim complexa função. De forma contraditória se define numa mimese, na qual uma de suas faces é o Estado e a outra a comunidade. Media conflitos, combate tendências de regressão social e contém insatisfações.

Nessa posição se percebe vulnerável e, sem o amparo necessário para exercer sua função pacificadora, poderá ser tomada pela comunidade como “bode expiatório”, posto que por vezes a escola e seus professores representam na localidade a presença mínima de um Estado negligente.

A percepção de estarem sendo usados dessa maneira explica porque muitos profissionais, envolvidos na operacionalização do PME, sintam-se desrespeitados, nos momentos em que o discurso pedagógico oficial secundariza certas responsabilidades do poder público na condução da oferta.

O mal estar se repete, mesmo quando o discurso afirma a gestão democrática como instrumento de organização e pressão das comunidades sobre

²⁰ Apenas por hipótese é possível que alguns desses grupos ocupem cadeiras cativas nos espaços de representatividade política do país.

os governos, chegando a se reportar às estratégias de luta dos movimentos sociais para ensinar as comunidades a constituírem comitês.

Questionamos essas prescrições, presentes no discurso do PME, e colocamos ressalvas quanto a se de fato se convertem em contributos à emancipação das comunidades. Especialmente quanto à hipótese de uma gestão no território que se propõe a tutelar a organização popular: na prática talvez se converta em tentativa de harmonizar, no plano local, os conflitos existentes na sociedade desigual.

A proposta da gestão intersetorial, ao invés de contribuir para a autonomia dos movimentos sociais, poderá servir para dar aparência de credibilidade às decisões tomadas no âmbito da macropolítica ou ainda sustentadas por relações de poder corrompidas e criminosas.

Nesse processo, pautas reivindicatórias se diluem e, conseqüentemente, a pressão popular em favor de equipamentos e serviços públicos de qualidade poderá ser subestimada e domesticada pela ação dos governos.

Com esses questionamentos finalizamos nossas reflexões e provocações ao PME, esperando ter demonstrado o quão complexa é a questão da educação integral como instrumento de justiça social. De modo algum está isenta de disputas e de contradições.

CAPÍTULO 2

PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A revisão de literatura especializada foi iniciada durante a fase exploratória do trabalho de campo, circunstância que facilitou a identificação, nos trabalhos consultados, de questões relacionadas à ação cultural de escolas e seus atores sociais.

A sintonia entre o levantado nos resumos e o observado no campo avivou a problematização das práticas escolares, por exemplo nas situações em que percebíamos que as atividades que mobilizam o interesse dos alunos – como a capoeira e o rádio – constavam nas pesquisas acessadas.

Notamos a ênfase do pensamento acadêmico em considerar a participação e o envolvimento dos alunos como importantes variáveis na definição da dimensão da educação integral, afirmada ou renegada nas práticas escolares. Nesse sentido, a leitura dos trabalhos consultados esteve em interação com a problematização em torno da qual desenvolveríamos a pesquisa.

Inclinamo-nos a buscar conexões com as questões do campo empírico, por meio das quais encontramos, nos trabalhos consultados, pistas sobre: as características da participação dos alunos na escola; as possíveis mudanças no trabalho pedagógico incentivadas pelo PME; a interpretação das experiências de mais tempo pelos próprios alunos; e o diálogo potencial da escola com os referentes culturais da localidade.

Com esse enfoque, os resumos acessados foram rastreados. Utilizamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES/MEC), especificamente o banco de teses e dissertações e o portal de periódicos²¹.

Em razão dos escritos do PME, anteriormente analisados, fizemos uso das seguintes palavras de busca: educação integral, educação em tempo integral,

²¹ Disponível em: <http://www.capesdw.capes.gov.br>; <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

escola integral, escola de tempo integral, escola em tempo integral, cidade educadora, educação integrada, escola integrada.

A análise do discurso acadêmico empregada (ORLANDI, 1993, 2003; BARROS, 1996; ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; BRAIT, 2012) ateve-se ao levantamento de elementos conceituais, a partir dos quais pudemos situar nossa própria pesquisa. Desse modo, traçamos um recorte de linhas de discussão que incidem sobre a educação integral.

2.1 LINHAS DE DISCUSSÃO

Em março de 2014 o levantamento de resumos foi finalizado. Encontramos 10 teses de doutorado, 68 dissertações de mestrado e 67 artigos publicados.

A maioria dos artigos (58) foi publicada entre 2007 e 2010, coincidindo com o período de maior circularidade do PME. Duas publicações (2) eram anteriores ao ano 2000 e sete (7) situavam-se entre 2000 e 2006. As teses e dissertações levantadas eram todas referentes ao ano de 2012.

Dos 145 trabalhos, foram selecionados 111 títulos, em razão dos seguintes critérios: a) fazer referência à educação integral no âmbito da educação básica, em práticas formais ou não formais; b) apresentar resumos e palavras-chave.

Dos trabalhos eliminados, quatro (4) não possuíam resumo e os outros trinta (30) tratavam da educação em outras circunstâncias, tais como a reformulação de currículos no ensino superior (10); a integralidade do ser humano nas práticas desenvolvidas na saúde, psicologia, cursos de enfermagem, turismo, saúde da mulher, e a criança em contexto hospitalar (10); a formação integral de professores em diferentes licenciaturas (10).

Da leitura apreendemos: a) o título e o objetivo da investigação; b) os significados atribuídos ao integral; c) o desenvolvimento metodológico e autores citados; d) o uso de noções/conceitos/categorias explicativas e as palavras-chave destacadas; e) as conclusões e os resultados anunciados.

Desse modo, os resumos foram agrupados e reagrupados em quadros-síntese, de acordo com características que pudessem oferecer comparativos e distinções entre os títulos levantados.

O primeiro agrupamento se deu em relação à identificação do objetivo/tema das investigações. Assim procedendo, classificamos os respectivos resumos conforme três descritores iniciais: educação integral na escola básica; cidades educadoras; educação integral na educação não formal (TABELA 1).

TABELA 1 – CLASSIFICAÇÃO DOS RESUMOS EM TRÊS DESCRITORES

TESES E DISSERTAÇÕES	EI NA ESCOLA BÁSICA	CIDADES EDUCADORAS	EI NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	TOTAL
Doutorado	7	0	0	7
Mestrado Acadêmico	47	2	1	50
Mestrado Profissional	8	0	1	9
Artigos	42	2	1	45
TOTAL	104	4	3	111

FONTE: CAPES (2015)

Constatamos que a escola aparece como o *locus* principal dos estudos, tanto nas teses e dissertações (62) como nos artigos consultados (42). A baixa concentração de trabalhos enfatizando a educação não formal (3) e a cidade educadora (4) sinalizou uma investigação mais centrada nas unidades de ensino, mesmo quando o discurso oficial recomenda a necessidade de ultrapassar os limites físicos das escolas.

Entretanto, essas produções, algumas poucas (7) proporcionaram o acesso a abordagens concisas quanto à integração entre políticas sociais e as práticas educacionais oportunizadas não apenas pela escola.

No caso das produções descritas como “Cidades Educadoras” (TABELA 2), subdividimos os resumos em três linhas de discussão – “Política Pública Urbana” (2), “Etnografia Urbana” (1) e “Qualidade de Vida” (1).

TABELA 2 – LINHAS DE DISCUSSÃO DO DESCRITOR CIDADES EDUCADORAS

LINHAS DE DISCUSSÃO	DOCTORADO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	ARTIGOS	TOTAL
Política Pública Urbana	0	2	0	0	2
Etnografia Urbana	0	0	0	1	1
Qualidade de Vida	0	0	0	1	1
TOTAL	0	2	0	2	4

FONTE: CAPES (2015)

Nesses trabalhos, a ênfase nas políticas públicas teve como pano de fundo a questão da mobilidade, a inclusão social e o bem estar na cidade. A abordagem metodológica mencionada foi a etnografia urbana.

Destacamos os títulos das duas dissertações de mestrado acadêmico encontradas, *O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora* (FERREIRA, 2011) e *A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea* (RIBEIRO, 2012). Esses dois trabalhos relacionaram as áreas de educação às de arquitetura e urbanismo.

Os resumos descritos como “Educação Integral na Educação Não formal” (TABELA 3), reportaram-se às práticas culturais ocorridas em espaços não escolares e em revista ao currículo convencional.

As práticas eleitas foram apreciadas como pertencentes à cultura popular e ao papel educativo dos espaços de memória da cidade. Argumentaram os pesquisadores que as ações educativas não escolares ensejam abordagens metodológicas particulares, as quais merecem ser introduzidas em espaços institucionalizados.

As dissertações *Saberes e fazeres na capoeira angola: a autonomia no jogo de mullekes* (MACHADO, 2012), *Ação educativa integral motumbaxé e desenvolvimento humano: estudo de caso em ONG afro-católica* (CAPRINI, 2010)

e o artigo *O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais* (DE SIQUEIRA, 2007) referem-se, nesses termos, à formação integral.

TABELA 3 – LINHAS DE DISCUSSÃO DO DESCRITOR EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

LINHAS DE DISCUSSÃO	DOUTORADO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	ARTIGOS	TOTAL
Capoeira	0	1	0	0	1
ONGs	0	0	1	0	1
Museu	0	0	0	1	1
TOTAL	0	1	1	1	3

FONTE: CAPES (2015)

Os resumos classificados como “Educação Integral na Escola Básica” (TABELA 4) foram os de maior incidência (104) e por isso exigiram maior esforço de análise. Para isso, foram reagrupados segundo o detalhamento de três linhas de discussão: “Política Pública na Educação Básica” (42), “Saberes e Práticas Escolares” (36) e “Currículo Escolar” (26).

TABELA 4 – LINHAS DE DISCUSSÃO DO DESCRITOR EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA BÁSICA

LINHAS DE DISCUSSÃO	DOUTORADO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	ARTIGOS	TOTAL
Política Pública na Educação Básica	4	20	5	13	42
Saberes e Práticas Escolares	1	17	3	15	36
Currículo Escolar	2	9	1	14	26
TOTAL	7	46	9	42	104

FONTE: CAPES (2015)

Nos trabalhos alinhados como “Política Pública na Educação Básica” (42) predominou a referência a programas e projetos governamentais – Programa Escola Integrada, da Secretaria de Educação de Belo Horizonte; Programa Fortaleza em Paz; Programa Mais Educação; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Minas Gerais; Programa de Educação Integral no Distrito Federal; Programa de Educação Integral de Juiz de Fora; Escolas de Tempo Integral de São Paulo; Programa Mais Escola de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Em nossa interpretação, a incidência dos estudos em Programas adveio da retomada recente do tema educação integral, relacionada à circunstância da oferta, ainda não traduzida em prerrogativa legal a ser mantida na transição entre governos.

Notamos a baixa incidência de resumos referentes a experiências estaduais ou municipais de mais longa data, incorporadas no sistema de ensino, como é o caso da educação infantil em tempo integral, oferta presente em várias redes públicas do país, entre elas Curitiba e Região Metropolitana.

Além disso, percebemos que a avaliação dos programas governamentais de incentivo à educação integral prioriza a escola de ensino fundamental, no papel de executora de experimentos pedagógicos gerenciados externamente.

No ensino médio a questão foi remetida à profissionalização, examinada a partir de programas de governo, do marco legal decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de ações promovidas por organizações de classe.

Ilustram essa abordagem o artigo *A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido* (FRIGOTO, 2005); as dissertações de mestrado *Representações Sociais da Escola SESC de Ensino Médio por seus alunos* (COELHO, 2012) e *Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono do curso técnico em agropecuária integrado* (STEIMBACH, 2012).

Quanto à análise dos Programas de Governo, encontramos uma gama de temas/objetivos de pesquisa: a formação docente; a construção de saberes e experiências na escola; a comparação entre escolas de tempo parcial e integral; o rendimento escolar; os benefícios de estar mais tempo na escola; a articulação com o projeto pedagógico da escola; os desafios da educação integral relacionada à qualidade da educação básica; o perfil nutricional dos estudantes atendidos em programas; o trabalho de gestores municipais e da escola; a gestão dos recursos pela própria escola; o perfil sócio familiar dos estudantes atendidos; a descontinuidade entre programas; a estratégia da indução de políticas de financiamento; a abrangência das experiências escolares no território e na cidade; o lugar dos programas diante da reestruturação do capitalismo mundial; o quanto custa uma escola de tempo integral.

Com relação ao ponto de vista dos indivíduos envolvidos com a execução das Políticas Públicas e dos Programas, encontramos: a escola de tempo integral na sua relação com a família; o mal estar gerado nas escolas com a chegada de programas; a necessidade de adequação dos programas (não infantilização) aos interesses dos adolescentes; a compreensão dos adolescentes e suas famílias sobre os programas nas escolas.

Já os resumos identificados como “Saberes e Práticas Escolares” (36) equilibraram a mirada nos sujeitos e suas subjetividades (14), ao lado da relação dos mesmos com as propostas de ensino em desenvolvimento nas escolas (22).

Essas pesquisas enfatizaram o trabalho das escolas, em circunstâncias como: o mapeamento do cotidiano da escola de tempo integral; as características dessa escola; a forma de gestão expressa na relação escola-comunidade-

sociedade; problematizações sobre o reconhecimento ou não da criança enquanto sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil; as contradições entre o discurso sobre educação integral e a prática pedagógica; os elementos para a organização do trabalho pedagógico segundo os professores.

A subjetividade dos alunos foi observada quanto ao que eles pensam sobre a educação, em como elaboram o conhecimento escolar, de que formas participam da escola e como avaliam o ensino recebido.

Com essa ênfase, esses estudos fizeram referência: às narrativas de professores; aos relatos de experiência sobre práticas realizadas; às concepções docentes sobre educação integral; à comparação entre as aulas de matemática e as oficinas em contraturno; às competências necessárias aos docentes que atuam na educação integral; ao ponto de vista de alunos, pais, professores e gestores escolares sobre a ampliação do tempo de escolarização e sobre o direito a educação de qualidade; às relações afetivas no cotidiano; às temporalidades das crianças da educação infantil em tempo integral; à participação da comunidade no PME; ao acompanhamento tutorial de um grupo de jovens em atendimento integral.

As práticas de ensino foram investigadas quanto a como desenvolvê-las e qual a relevância das mesmas para o projeto formativo em curso. Foram investigadas as seguintes práticas: educomunicativas; alimentares e de avaliação nutricional; alfabetização; produção textual de estudantes do ensino médio; relato de experiências formativas conduzidas com os professores; as práticas da escola do campo quanto às especificidades territoriais e o uso do tempo educativo; tecnologias digitais; letramento literário; integração pelo esporte; o planejamento docente na escola de tempo integral; educação musical; autoregulação da aprendizagem por alunos do ensino médio; atividades e projetos de artes cênicas; ensino contextualizado a partir dos direitos humanos e tendo em vista o empoderamento dos sujeitos.

Na linha de discussão “Currículo Escolar” (26) a exposição temática também se mostrou diversificada, porém convergente no que se refere à busca dos sentidos da experiência escolar, segundo a discussão de um projeto formativo arguido como integral.

Notamos a ênfase nos indivíduos envolvidos com a escola, bem como o debate sobre as concepções e a relevância cultural dos conteúdos ministrados,

questões evocadas segundo os níveis de participação na escola e de representação curricular.

A educação integral, colocada em análise por essa linha de discussão, tomou como objeto o prescrito nas propostas pedagógicas das escolas e recorreu às orientações curriculares dos Programas destinados a ampliar tempos e espaços educativos. Desse modo, essas pesquisas oferecem contributos para repensar finalidades, práticas e ordenamentos escolares.

As discussões curriculares priorizaram as finalidades da educação, a relação entre o formal e o informal na construção do conhecimento escolar e as mediações culturais expressas como relação escola-sociedade.

O currículo integral surgiu como disputado entre diferentes projetos formativos e, nessa leitura, abordado como instrumento de justiça no enfrentamento da desigualdade estrutural da sociedade capitalista.

Notamos as áreas do conhecimento – Educação Física, Ensino Religioso, Educação Musical, Ecologia Humana (abordagem ecopedagógica) – requerendo um lugar de representatividade no gradeamento curricular existente. Tais áreas reivindicaram maior tempo na escola e, tomando como referência suas próprias especificidades, propuseram mudanças no currículo oficial.

Ainda no que se refere ao debate curricular, encontramos trabalhos fazendo referência às concepções pedagógicas do passado e suas influências sobre os currículos, práticas e programas da atualidade.

São exemplos dessa perspectiva a tese *A construção dos CIEPs e a escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores* (SILVA, 2009) e a dissertação *A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?* (PEREIRA, 2012).

2.2 METODOLOGIA E AUTORES CITADOS

Agrupamos os resumos conforme os encaminhamentos metodológicos anunciados e os referenciais teóricos assumidos. Nessa tarefa nos apoiamos na reconstituição lógica dos modelos de pesquisa sugerida por Gamboa (2007). Dos 111 resumos, 23 não fizeram nenhuma referência à metodologia da pesquisa e 64 não mencionaram autores ou pressupostos epistemológicos.

Os trabalhos se ativeram às técnicas utilizadas nas investigações: análise documental; análise bibliográfica; análise da produção escolar de alunos; entrevista semiestruturada e em profundidade; observação; questionários; grupo focal; realização de oficinas para a criação de espaços de discussão coletiva; construção de narrativas e relatos; uso de metodologias específicas de determinada área do conhecimento (método da triangulação em arte); experimentação com crianças da educação infantil.

Apenas uma pesquisa, descrita como de natureza empírico-analítica, mencionou técnicas de registro e tratamento quantitativo da informação. Tratou-se de estudo relacionando a alimentação de crianças na escola (ZANIRATI, 2012).

Foram mencionados como instrumentos de registro do pesquisador fotos e filmagens, desenhos, formulários e diário de campo. Além disso, eles se preocuparam em explicar o modo de organização das informações coletadas em quadro conceitual de categorização das falas, quadro comparativo entre políticas educacionais e comparações entre diferentes contextos históricos.

Reportando-se ao método investigativo e às principais categorias de análise utilizadas, os pesquisadores trataram de tipificar suas abordagens metodológicas: estudo de caso; pesquisas de campo; pesquisa exploratória; pesquisa-ação; pesquisa no/do/com o cotidiano; estudo multicaso; estudo descritivo; estudo teórico; estudo bibliográfico; estudo transversal; pesquisa empírico-qualitativa; observação participante.

Parte dos resumos recorreu ao método a partir do qual os procedimentos da investigação foram efetivados. Essas pesquisas fizeram referência ao enfoque etnográfico, ao método dialético, à necessidade de a pesquisa requerer um recorte histórico, à hermenêutica, ao método da triangulação em arte e à análise do discurso.

Entre as linhas conceituais anunciadas encontramos: os princípios gramscianos da escola unitária; a dimensão da educação integral enquanto desenvolvimento omnilateral do ser humano; a teoria da complexidade atrelada às categorias interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; a abordagem sócio-histórica da Psicologia; a cosmovisão afro-brasileira sobre a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire; a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon; os fundamentos filosóficos em Dewey e Habermans; o Direito Educacional; a Pedagogia Libertária;

a Pedagogia Waldorf; o diálogo entre Filosofia, Ciências Humanas, Pedagogia e Ciências do Cérebro; a Pedagogia Queer.

Os autores citados mais de duas vezes foram: Anísio Teixeira (10), Ana Maria Cavaliere (6), Lígia Martha Coelho (6), Antônio Gramsci (5), José Gimeno Sacristán (4), Lúcia Velloso Mauricio (3), Isa Maria Guará (3) e Jaqueline Moll (3).

Reconhecemos nesses autores contributos específicos à educação integral. Eles foram os mais lembrados como referência para se pensar um processo de escolarização atrelado aos tempos e espaços educativos, ao trabalho como princípio educativo, à defesa de direitos sociais e à ampliação da experiência escolar de um modo culturalmente enriquecedor.

2.3 DIMENSÕES DO INTEGRAL

Os significados associados ao integral nos permitiram acrescentar conceitos compatíveis com os descritores pelos quais havíamos classificado inicialmente os objetivos das investigações e suas linhas de discussão.

Sob essa constatação percebemos a circularidade das definições do integral entre os campos da política pública, os saberes e as práticas pedagógicas e o currículo escolar.

Retomada a leitura dos resumos, abstraímos de suas descrições, expressões, categorias e palavras-chave.

Conseguimos com essa estratégia capturar algumas das características da educação integral, apresentadas sob um conjunto de argumentos elucidativos das concepções de sociedade implicadas.

O campo curricular a nosso ver se sobressaiu. Primeiramente porque para ele se direcionaram os estudos sobre as concepções pedagógicas, em diálogo com o legado histórico de experiências passadas. Em seguida, porque com esse conhecimento os trabalhos se reportaram às dimensões formativas consideradas necessárias à escola atual.

As concepções anunciadas fizeram menção ao desenvolvimento pleno do ser humano, alcançada a partir de atividades e metodologias diversificadas, de práticas pedagógicas diferenciadas e da ampliação dos tempos e espaços necessários para que ocorram retomadas na aprendizagem dos alunos.

Quanto às concepções do integral, os resumos fizeram referência a variadas miradas teóricas. Identificamos influências da fenomenologia, centrada na subjetividade dos sujeitos com suas experiências, da filosofia da diferença e da abordagem antropológica em educação. Também identificamos princípios de um trabalho educativo com uso de categorias marxistas.

Desde alguns títulos essas miradas puderam ser identificadas: *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação omnilateral* (VASCONCELOS, 2012); *As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas* (CARDOSO, 2012); *Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e as dificuldades de ser do homem* (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

Os trabalhos recorreram ao recorte histórico para esmiuçar concepções do ensino integral e para demarcar o ideário pedagógico em estudo.

Nessa abordagem, a forma de pautar as concepções de educação integral tendeu ao currículo como um projeto formador de longa data, que discute as funções sociais da escola na atualidade.

Boa parte dos resumos contextualizou as finalidades do ensino a partir de experiências emblemáticas, convertidas em legado histórico da educação brasileira.

O artigo *Anísio Teixeira e a Educação Integral* (CAVALIERE, 2010) exemplifica essa mirada conceitual, ancorando suas definições na constituição do sistema educacional brasileiro e apresentando a perspectiva pragmática de uma educação como aquela defendida pelo movimento escolanovista.

Além do pragmatismo de Anísio Teixeira, os resumos demarcaram: a Pedagogia Queer e Libertária, representando o diálogo curricular com as diferenças; Josef Kentenich (1885-1968) propondo a unidade entre cognição e afetividade; a Pedagogia da Alternância mexendo com os tempos de organização curricular na educação do campo; a educação de mulheres no projeto de formação integral anarquista na década de 1930; a antropologia filosófica de Krishnamurti; e a perspectiva espinosiana de educação.

Também foram mencionadas reformas de ensino influentes na construção histórica do sistema educacional brasileiro, especificamente a Reforma Francisco

Campos, as idéias de João Penteado nas primeiras décadas do século XX e as idéias de Afrânio Peixoto.

Há um conjunto de definições pondo em destaque as dimensões biopsicossociais dos sujeitos participantes da prática pedagógica: adolescentes, crianças, adultos, idosos.

Nesse aspecto, o ensino integral surgiu dimensionado de acordo com o desenvolvimento do ser humano: a formação da consciência moral dos educandos; as necessidades sociais integradoras potencializadas no cotidiano escolar; uma educação para o bem estar; uma formação que se dá ao longo da vida; o desenvolvimento equilibrado dos aprendizes infantis; a construção da identidade na adolescência; uma educação que, diferente da tradição racionalista, integra cognição e afetividade; uma educação voltada para o desenvolvimento da concepção crítica e histórica da realidade e que proporciona educação integral à classe social oprimida.

Em geral, os resumos trouxeram a ideia de uma formação plena, alcançada por intermédio do reconhecimento da diversidade cultural. Tal conceitualização levou em consideração a sala de aula como um espaço no qual a diferença se faz presente e através qual o acolhimento visa gerar melhores oportunidades de acesso ao conhecimento.

2.4 CURRÍCULO E PROGRAMAS

Além do foco nas concepções pedagógicas, a relação entre educação integral e currículo escolar foi abordada com base na discussão sobre a contribuição de determinadas áreas do conhecimento para a promoção de mudanças no projeto formativo em curso nas escolas.

Nesse enfoque, alguns resumos trouxeram a relação entre a aprendizagem formal e a não formal na organização e funcionamento da estrutura curricular. Foram enfatizadas as contribuições das disciplinas escolares para a formação integral dos educandos, bem como foram ressaltados os benefícios das atividades extracurriculares que não replicam o modelo de ensino centrado exclusivamente na disciplina corporal e na cognição. A própria melhoria da aprendizagem formal foi colocada nesses termos, como impulsionada pelo movimento de revisão curricular.

Em nossa interpretação, o potencial formativo arguido por determinadas áreas do conhecimento pareceu lacunar quanto à composição ou ruptura com o atualmente representado nos currículos oficiais. A nosso ver seria relevante discutir a questão da seleção cultural dos conteúdos e, a partir desse marco formativo, analisar a proposta de recomposição do currículo prescrito, bem como propor o reordenamento de tempos e espaços coadunados às dinâmicas formativas pretendidas.

Sob o prisma das práticas escolares, o ensino integral foi remetido à questão da organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diversificados. Nesse aspecto os resumos colocaram em cena um conjunto de princípios e ações necessários para que a escola reconduza seu trabalho. Destacamos: a necessidade de a escola oferecer atividades diferenciadas e experiências curriculares que despertem o interesse dos estudantes; a construção de uma proposta pedagógica única, sem a cisão turno/contraturno; a integração da escola a projetos e atores sociais externos; a necessidade de levar em consideração o ponto de vista dos sujeitos envolvidos com o trabalho educativo; a ampliação das tarefas escolares com o consequente repensar a qualidade do processo educacional; os tempos e os espaços para a formação e o planejamento docente na escola de tempo integral; a relação com a comunidade e suas expectativas para com a escola; a qualidade da alimentação, as questões envolvendo o cuidado e o acompanhamento pedagógico dos alunos.

Além desses aspectos, os resumos mencionaram a necessidade de o trabalho pedagógico não se restringir ao espaço físico da escola, argumentando em favor da necessidade de passeios, de idas aos museus, de ocupação do espaço público e de uso dos equipamentos urbanos.

Essa mirada dimensionou a integral como uma educação na cidade, perspectiva defendida segundo uma gama de propostas inovadoras do ensino: interdisciplinaridade; introdução de temas transversais; incentivo à prática da meditação como atividade eficaz na diminuição da violência entre os jovens; ecologia humana relacionada à educação ambiental; práxis dos movimentos sociais.

Quanto à análise dos Programas Oficiais, presente na maior parte dos resumos consultados, identificamos a composição de uma pauta política para a educação integral nos próximos anos.

Os estudos incluíram nessa pauta: o movimento de legalização da educação integral enquanto política pública atrelada à qualidade da educação básica; o custo dessa escola, levando-se em consideração a qualidade do processo ensino-aprendizagem; a educação integral pelo uso de dispositivos urbanos de mobilidade; a inclusão social e a cidadania; a melhoria da aprendizagem dos alunos; e, por fim, a inclusão dessa pauta em arenas sociais mais amplas, nas quais também estejam em discussão outras políticas de acesso aos bens sociais.

No que se refere à relação entre educação e justiça, apreendemos dos resumos o argumento de que a ampliação do tempo escolar se dá como estratégia equitativa de combate ao trabalho infantil ou, ainda, para acolher crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, a ênfase compensatória do argumento fez com que em alguns trabalhos a discussão curricular e a reconfiguração do trabalho pedagógico ficassem em segundo plano, prevalecendo justificativas outras a respeito da necessidade de mais tempo de escolarização para os estudantes pobres (proteção integral, conduta pró-social, cultura da paz).

Reunimos as conclusões e apontamentos das pesquisas em novos quadros comparativos. Neles, pusemos em evidência trechos dos trabalhos, especialmente aqueles em que os resultados, conclusões e defesas foram incisivamente arguidos pelos pesquisadores.

Nessa retomada dos informes, registramos as autorias, os veículos de publicação utilizados e as instituições mobilizadas no debate sobre a educação integral. Disso resultaram dois quadros sobre limitadores e alcances da educação integral.

O primeiro (QUADRO 1), informa as dificuldades encontradas, com destaque para as interferências dos sujeitos envolvidos nessas experiências. Sinaliza, preferencialmente, as condições objetivas para a efetivação das inovações propostas ao ensino convencional.

QUADRO 1 – LIMITADORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

INFORME DO RESUMO/AUTORIA		ORIGEM
TESES	Os programas não são universalizados nem oferecidos de acordo com as condições materiais e pedagógicas necessárias. As mutilações na vida dos adolescentes continuam se reproduzindo em trajetórias escolares truncadas. (CARDOSO, 2012. In: <i>As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas</i>).	USP
	Há mal-estares vividos pelos docentes face às contingências da política pública de Educação Integral/Integrada no Distrito Federal. (OLIVEIRA, 2012. In: <i>Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente</i>).	UNB
	As Escolas de Tempo Integral de Goiás consolidam o acolhimento em detrimento do conhecimento. (RAMOS, 2012. In: <i>Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?</i>).	PUC/GO
	A Jornada Ampliada do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e a Educação Integral do PME não têm garantido o deslocamento da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola, uma vez que não incidem sobre a raiz do problema: a desigualdade social. (SOUZA, 2012. In: <i>Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil</i>).	UFPB
DISSERTAÇÕES	Os profissionais responsáveis têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e do currículo trazidos pelo PME. (ABOYA, 2012. In: <i>Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares</i>).	UFRJ
	As imagens dos alunos sobre “ficar na escola o dia todo” expressaram um espaço aprisionante e desconfortável, exemplificado com o desenho de grades, e a obrigação de permanecer como momento de desprazer. (BARROS, 2012. In: <i>Uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo: sentidos da Escola de Tempo Integral na vivência de alunos de uma escola estadual</i>).	UFPB
	O distanciamento entre a escola e a SEE/MG foi constatado: na falta de cooperação entre os profissionais, no baixo envolvimento dos pais, na escassez de atividades diversificadas, na pequena preocupação com a qualidade da alimentação escolar, na baixa frequência dos alunos e na falta de monitoramento e avaliação. (AMARAL, 2012. In: <i>A política de escola de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas</i>).	PUC/MG

<p>As práticas desenvolvidas estão pautadas nas experiências e concepções particulares destes professores, havendo pouca orientação para o desenvolvimento de um projeto pedagógico específico para a escola de tempo integral. (CHIARELLI, 2012. In: <i>Ensino de Música no Projeto Escola Pública Integrada do Estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no Médio Vale do Itajaí</i>).</p>	UDESC
<p>A tomada de decisão na escola acontece dentro de uma racionalidade relativa e a gestão participativa ainda ocorre de maneira centralizada. (FERREIRA, 2012. In: <i>O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisões e a gestão participativa</i>).</p>	UFBA
<p>A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade encontram dificuldades institucionais para sua efetivação, porém é perceptível que as práticas de leitura permeiam todos os espaços educacionais na escola. (FERREIRA, 2012. In: <i>Escola de Tempo Integral e letramento literário: um estudo sobre a formação de leitores</i>).</p>	UFTO
<p>A implantação do PME não representa melhorias efetivas no rendimento dos alunos, como também deixa transparecer que o problema do baixo rendimento passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos. (GODOY, 2012. In: <i>Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na Rede Municipal de São Luís-MA</i>).</p>	UCB
<p>Diante da realidade pesquisada não há convencimento de que a permanência da criança na escola por um tempo maior, tal como foi feito, seja o melhor para ela. (GOMES, 2012. In: <i>Desafios da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais: limites e possibilidades</i>).</p>	UFU
<p>Não há uma clareza em termos do que seria a qualidade educacional na escola. O sentido sobre a escola de tempo integral é que mais tempo protege-os e proporciona um melhor aprendizado para os alunos, porém, a visão desses sujeitos parece abstrata no que diz respeito à proposta de Educação Integral. (LEMOS, 2012. In: <i>Escola de Tempo Integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos</i>).</p>	PUC/SP
<p>A existência do Programa de Educação em Tempo Integral, no cotidiano da educação infantil, pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito de direito, contudo, nas práticas instituídas sobressaem os direitos dos adultos, deixando transparecer uma contradição das diretrizes do Programa, destinadas, sobretudo, às crianças em situação de risco e/ou vulnerabilidade social. (MARCHIORI, 2012. In: <i>A criança como sujeito de direito no cotidiano da educação infantil</i>).</p>	UFES

DISSERTAÇÕES	<p>No caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o "período regular" e o "contraturno", como se fossem duas escolas diferentes. (AZEVEDO, 2012. In: <i>Programa "CidadeEscola" no 1º ano do ensino fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula</i>).</p>	UNESP
	<p>Nos casos estudados, as escolas de tempo integral, por não serem ainda objetos de investimento das políticas públicas, não incorporaram a práxis da educação integral. (MECCA, 2012. In: <i>Educação Integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo</i>).</p>	9 JULHO
	<p>A insistência na rigidez do formato do PEI desestimula a participação juvenil; assim, a flexibilidade (de tempos e espaços) seria uma característica mais coerente com a condição juvenil atual e melhor dialogaria com as juventudes da sociedade moderna. (MOREIRA, 2012. In: <i>Os significados atribuídos ao Projeto Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º Ciclo do Ensino Fundamental</i>).</p>	UFMG
	<p>Na visão das professoras, os maiores desafios enfrentados na organização da prática pedagógica são: escassez de recursos humanos e materiais, desvios de função, excesso de atividades, horário entre os dois turnos, carência afetiva das crianças, apoio dos pais. (MENDES, 2012. In: <i>Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores</i>).</p>	UNB
	<p>Uma série de fatores precisa estar articulada à ampliação do tempo na escola, como o trabalho coletivo, a formação em contexto, um currículo tecido no/com o cotidiano e a convivência com as múltiplas temporalidades de crianças. (OLIVEIRA, 2012. In: <i>Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil</i>).</p>	UFJF
	<p>Necessidade de mudanças no Projeto, como: melhoria nas instalações, formação continuada, dedicação exclusiva à escola, integração das atividades do currículo básico com as oficinas. (NECYK, 2012. In: <i>Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo</i>).</p>	PUC/SP
	<p>Não há diferença significativa no rendimento escolar entre as crianças que frequentam o período integral e o parcial na escola pesquisada. (ROCHA, 2012. In: <i>Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças</i>).</p>	TUIUTI
	<p>Grande resistência e desconhecimento do grupo de professores em relação ao Programa e um distanciamento entre a escola regular e as atividades do tempo ampliado. (MARINHO, 2012. In: <i>Escola Integrada: uma proposta de educação para todos</i>).</p>	UFJF

ARTIGOS	<p>O tempo de permanência do aluno na escola não é uma condição <i>sine qua non</i> para a garantia deste direito constitucional à educação, tampouco para o sucesso escolar. Para os pais o mais importante é a permanência da criança na escola, pois lá podem ter uma alimentação equilibrada e ficar distantes dos perigos que a rua oferece. (BORBA, 2009. In: <i>O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade</i>).</p> <p>Os saberes experienciais nas práticas educativas fomentam a formação integral, proporcionando melhoria do desempenho escolar no turno regular, conquanto timidamente, pois a articulação dos turnos é um dos maiores obstáculos para efetividade das práticas educativas. (MATOS; MENEZES, 2012. In: <i>Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação</i>).</p> <p>As análises apontam como principais desafios e dificuldades para a implantação do aumento do tempo da jornada escolar, entre outras, a formação inicial e continuada de professores e a integração de monitores e novos atores à equipe de trabalho escolar. Além dessas a concepção de que a Educação Integral é um direito das famílias e não dos alunos, e uma modalidade escolar destinada aos alunos cujas famílias são carentes e não podem atender seus filhos. (BRANCO, 2012. In: <i>Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil</i>).</p>	<p>Nucleus</p> <p>Reflexão & Ação</p> <p>Educar em Revista</p>
---------	---	--

FONTE: CAPES (2014)

Quanto ao alcance da educação integral, os resumos tenderam à valorização das práticas voltadas à diversificação da experiência escolar. Por essa via foram destacadas concepções e metodologias para o desenvolvimento das dimensões da educação integral (QUADRO 2).

QUADRO 2 – ALCANCE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

INFORME DO RESUMO/AUTORIA		ORIGEM
TESES	Concluimos que a técnica da meditação provocou consequências positivas para esse grupo pesquisado: promoção da qualidade de vida, bem-estar, saúde, além de diminuir os índices de violência na cidade. Houve melhora no bem-estar pessoal, concentração em sala de aula, relacionamento familiar e no ambiente educativo e melhor desempenho escolar. (FURLANI, 2012. In: <i>Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza</i>).	UFC
	E quais saberesfazeres das professoras e do professor foram desinvisibilizados em uma escola de educação em tempo integral? Foram as próprias práticas que as professoras e o professor souberamfizeram. Foram seus gestos, comportamentos, noções, dizeres, sentires. Suas mil e uma táticas, astúcias, maneiras de falar ou caminhar. Tivemos aí seus saberesfazeres. (MATTOS, 2012. In: <i>As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral</i>).	UFJF
DISSERTAÇÕES	A disciplina Educação Física possui hoje possibilidades reais de contribuir para o processo de formação integral. (CARDONI, 2012. In: <i>Educação Física Escolar e cidadania: construindo possibilidades</i>).	UNISUL
	As práticas educacionais relacionadas ao projeto “AlemRede” contribuem para a construção de saberes, competências e cidadania comunicativa e cultural. (CORREA, 2012. In: <i>O processo de produção radiofônica no Projeto Alunos Além Rede – mídias escolares: a construção de saberes, competências e cidadania no âmbito comunicativo e cultural</i>).	UNISINUS
	Compreender o universo simbólico dos sujeitos envolvidos e suas representações sociais pode ser uma alternativa para a construção de projetos pedagógicos. (COELHO, 2012. In: <i>Representações sociais da Escola SESC de Ensino Médio por seus alunos</i>).	Estácio de Sá
	Os resultados demonstram que os dispositivos urbanos são ferramentas participativas de gestão e planejamento da cidade, contribuindo para o processo de autonomia e emancipação social. (FERREIRA, 2012. In: <i>O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora</i>).	UFES
	Identificou-se a importância da jornada escolar em tempo integral como forma de contribuir para êxito das práticas educativas no campo. (FIGUEIREDO, 2012. In: <i>Desafios e impasses na implantação da educação do campo em escolas rurais de Araruama</i>).	UERJ

DISSERTAÇÕES	Duas constatações: a primeira, a satisfação e confiança dos pais em relação à unidade escolar e a segunda, que os alunos tornaram-se mais felizes com a participação nas atividades do PME. (FERREIRA, 2012. In: <i>O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar</i>).	UNB
	Quando a esfera pública assume a gestão do espaço público, instaura-se um movimento caracterizado com o propósito de ressignificar a ação, tendo como desafio a reconfiguração do Programa, provocando novas possibilidades para a efetivação de uma política pública articulada na lógica da garantia e fortalecimento do direito para a Educação em Tempo Integral. (COSTA, 2012. In: <i>Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do brincar</i>).	UFES
	A maioria dos alunos gosta de ficar na escola e mesmo passando mais tempo na escola do que com seus familiares a família é a instituição em que mais confiam e que possui mais prestígio entre os adolescentes pesquisados. (FIALHO, 2012. In: <i>Um estudo com alunos adolescentes do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em Betim-MG: interpretando suas percepções sobre a escola e a família</i>).	PUC/MG
	É preciso ações interdisciplinares e intersetoriais no espaço da escola, de união entre a família, escola, comunidade e inserção de outros profissionais, para assim chegar à almejada educação integral. O assistente social é o profissional capaz de buscar essa articulação entre os demais setores e políticas sociais. (RODRIGUES, 2012. In: <i>O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família</i>).	PUC/RS
	(In)concluimos vislumbrando que a busca por maior visibilidade das práticas cotidianas que ofereçam possíveis desdobramentos de uma proposta de educação integral, esteve no conjunto de nossas experiências e fazeressaberes indo ao encontro da formação integral do sujeito. (GONCALVES, 2012. In: <i>Práticas Cotidianas na/da educação integral: alternativas e possibilidades emancipatórias</i>).	UFJF
	Nas práticas educativas observou-se a aproximação com os fundamentos da Educação Integral, visão integrada dos aspectos físicos, vitais, mentais e psíquico-espirituais dos educandos e educadores. A análise dos dados mostrou o entrelaçamento de diversas perspectivas da ecologia humana e a ligação com elementos teóricos e práticos da Educação Ambiental Crítica em uma abordagem Ecopedagógica. (SORIA, 2012. In: <i>Ecologia humana e ecologia profunda na práxis de educação ambiental da Escola da Natureza</i>).	UNB

	<p>O programa tem um efeito estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes na 4ª série do ensino fundamental. Esse impacto é maior para as escolas que iniciaram o programa em 2008. Para a proficiência em matemática o efeito mostrou-se negativo. Além disso, foi encontrado efeito nulo sobre o desempenho escolar dos alunos da 8ª série, tanto em português quanto em matemática. (XERXENEVSKY, 2012. In: <i>Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul</i>).</p>	PUC/RS
ARTIGOS	<p>Destacamos nos trabalhos de Dewey e Habermas fundamentos filosóficos para a formulação de uma concepção de instituição escolar que possa contribuir com a construção de uma nova identidade para a escola fundamental, respondendo ao desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira. (CAVALIERE, 2002. In: <i>Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?</i>).</p> <p>Os modos de ver, ouvir e sentir a cidade e as ações e intervenções de diferentes públicos mostram que eles reconstroem esse espaço público através de suas memórias e de invenções e que esse espaço abre-se como potencialmente educativo para além das instituições convencionais de educar. (FERNANDES, 2009. In: <i>A Cidade Educativa como Espaço de Educação não Formal, as Crianças e os Jovens</i>).</p> <p>A concepção kentenichiana em toda a dimensão formativa da escola estudada aponta resultados bastante positivos quanto ao desenvolvimento integral dos alunos. (GUIMARÃES; SOBRAL; MENEZES, 2007. In: <i>Adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola kentenichiana</i>).</p> <p>A experiência de ampliação da jornada escolar nessas cidades revela uma determinada perspectiva de educação que procura transformar a cidade em território educativo, entendendo que a instituição escolar faz parte de uma rede social para garantir às crianças, jovens e adolescentes o direito a uma Educação Integral. (LEITE, 2012. In: <i>Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém</i>).</p>	<p>Educação & Sociedade</p> <p>Revista Eletrônica de Educação</p> <p>Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal</p> <p>Educar em Revista</p>

FONTE: CAPES (2014)

2.5 REPERCUSSÕES DOS RESUMOS NESTA PESQUISA

De um modo geral, a consulta à produção especializada ofereceu subsídios para que essa pesquisa pudesse ir ao encontro do aluno, entendido como indivíduo pensante e que tem algo a dizer sobre a escola. Junto a isso, o conhecimento escolar, contrastado com as práticas pedagógicas e reificado como objeto de investigação na produção acadêmica consultada, corroborou a busca da escola como o *locus* de confluência de práticas formativas diferenciadas.

Os percalços para a diversificação do ensino, percebidos no desenvolver do trabalho de campo e conforme apreendido da produção acadêmica, aguçaram o pensar sobre se, mesmo com todo empenho e dedicação, a experiência escolar, incentivada pelas políticas e programas que incidem sobre as escolas, não se mostraria empobrecida (BENJAMIN, 2002). Até que ponto a redefinição do processo educativo em novos arranjos estaria atrelada às reais possibilidades de a lógica do ensino ser modificada? E o quanto à defesa de uma educação integral, esta se mostraria factível frente às configurações demandadas pelas sociedades pós-industriais?

Incentivada por tais indagações a pesquisa recorreu a alguns trabalhos completos, selecionados da literatura especializada consultada. Com esse aporte dimensionou as experiências de educação integral sob uma perspectiva histórica, conforme explicitado no próximo capítulo²². Desse modo, a pesquisa encontrou subsídios para desenvolver sua própria compreensão da educação integral. Tomou como ponto de indagação a crítica à escola de massa. Em relação ao ensino convencional, a educação integral pode ser defendida como constitutiva de uma escola diversificada, autodeterminada e com tempos e espaços para o incentivo da autonomia intelectual dos alunos.

²² Com exceção do movimento integralista, o qual exigiu levantamento à parte. Para esse caso, as palavras de busca utilizadas curiosamente não conduziram a estudos específicos sobre a formação do homem integral, propagandeada no discurso nacionalista da década de 1930.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Recorremos à perspectiva histórica no intuito de localizar a proposta de uma educação integral na sua relação com o ensino convencional existente – este que corresponde ao modo escolar dominante de socializar e de educar as populações, e que desde a origem da escola moderna (entre os séculos XVI e XVII) resultou da disputa entre projetos societários concorrentes quanto à definição dos objetivos e finalidades da educação.

Impulsionados pela análise sócio-histórica proposta pela Teoria da Forma Escolar (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) e considerando percursos da História da Educação, lançamo-nos a essa reflexão. Partimos do ineditismo dessa configuração histórica particular, reconhecida hoje como escola.

Interessa-nos compreender como a escola do presente se constituiu numa imposição cultural frente a outros modos de socialização outrora competentes na arte de ensinar aprendendo. Por outro lado, queremos reconhecer como a escola se definiu, no confronto com variadas propostas e experiências pedagógicas que, embora não tenham prevalecido, deixaram marcas de resistência no ensino convencional.

Com essa consciência histórica mergulhamos na crítica à escola de massa, reconhecendo na cultura escolar (FORQUIN, 1992) acúmulos provenientes de um duplo movimento de mudança e permanência no ensino. Dentro dessa perspectiva, identificamos nas formas escolares herdadas as imposições e os esquecimentos promovidos (WILLIAMS, 1970), os quais continuam a ecoar (BENJAMIN, 2002), chegando, por vezes, a ressurgir como vestígios de um passado ainda presente, verificado nas autorias, nos processos escolares, nas performances individuais ou coletivas, ou seja, nas disputas entre os silenciamentos e as contestações do ensino.

Em nossa leitura, a educação integral está em sintonia com esse movimento, pelo qual prevaleceu a forma bancária de educar (FREIRE, 1987), porém não sem resistência e oposição. Não sem que a escola vivenciasse conflitos ou mesmo se deparasse com outras configurações possíveis de si mesma.

Projetada sobre o ensino vigente, a proposta de educação integral está entre o encontro e o confronto com o modelo pedagógico dominante. Compreendê-la nesses termos requer admitir o movimento de contestação da escola pela própria escola, isto é, sua lógica intrínseca e suas lutas históricas. Nesses termos, é preciso considerá-la como instrumento de justiça social (DUBET, 2004), disputada sempre que os objetivos e as finalidades do ensino estiverem em debate.

Entendemos que o reconhecimento das experiências pedagógicas do passado e a análise crítica de reformas educacionais do presente ajudam nessa mirada. Ambos conferem identidade ao sistema de ensino existente, tanto no que diz respeito àquelas iniciativas pelas quais grandes mudanças sociais foram almejadas, quanto às iniciativas mais modestas ou àquelas conformadas à ordem social vigente.

3.1 UM PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A historiografia ajuda a estabelecer um ponto de partida para a educação integral. Esse ponto, como já demonstramos, é a própria escola. As primeiras destinadas a todas as crianças, inclusive as do povo, surgiram na Europa do século XVII. Essas escolas correspondiam aos reordenamentos dos poderes civis e religiosos transformados desde o século anterior. Para a nova ordem pública, era necessário ofertar um tipo de socialização distinto do fazer cotidiano, a fim de promover a disciplina, a obediência e a sujeição. O propósito de civilizar correspondeu, naquele momento, a uma finalidade educacional abrangente, ambiciosa. Sob um ponto de vista conservador, tratou-se de uma formação integral necessária ao avanço da sociedade industrial.

Nesses primórdios, a escola moderna construiu sua primeira identidade histórica, segundo os valores e princípios difundidos pela Reforma (Alemanha, 1517) e Contra Reforma (Concílio de Trento, 1546). Princípios e valores como ordem pública, sentenças, disciplinas e civilidades (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) foram a partir daí convertidos em componentes da Pedagogia Moderna.

Souza (2008) busca os fundamentos dessa Pedagogia, lembrando as seguintes correntes de pensamento: Comenio, na obra “Didacta Magna” (1631), a

qual propôs a generalização do ensino em conformidade com os rudimentos da Ciência; a Pedagogia Científica de Herbart (1776-1841), sistematizada com base na Psicologia e na moralização, por meio da qual prosperou a Escola Tradicional na sua vertente laica; e os “métodos novos de educação”, desenvolvidos na primeira metade do século XX, inspirados em Rousseau (1712-1778) e que abriram espaço para as Pedagogias Progressivas, em revista ao ensino tradicional²³.

A especialização dos saberes escolarizados, que faria do currículo o instrumento para distribuir às populações somente os conhecimentos necessários à manutenção das relações econômicas e políticas, alavancadas pela ascensão da burguesia, veio depois. Ela se deu quando se tornou cada vez mais complexo e contraditório o papel da escola na promoção de uma formação abrangente do cidadão, sem, contudo, pôr em risco os ordenamentos políticos conquistados no conjunto das relações sociais, desde então promovidas com a participação da escola.

A partir daí a escola, em sintonia com a nova ordem social – consolidada nas grandes revoluções científica, industrial (entre 1760-1830) e política (Revolução Francesa, entre 1789-1799) –, tornou-se, definitivamente, uma configuração histórica particular, difusora de lógicas socializadoras específicas, pautadas na escrita e na padronização de conceitos, valores e saberes. O currículo se destacou como expressão máxima desse ineditismo, porque com ele, a Pedagogia Escolar

[...] assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais [...] tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. (VEIGA-NETO, 2002, p. 164).

²³ Acrescentamos a trajetória das Pedagogias Emancipatórias, divergentes da concepção burguesa de educação, tornada a forma escolar dominante. O contraponto aqui lembrado é o da Pedagogia Libertária, com suas experiências de educação integral localizadas, não por acaso, entre os séculos XIX e XX.

Valorada como um espaço cuidadosamente organizado, concebido segundo um tempo e um ritmo próprios, a escola fez avançar seu projeto formador, em compasso com a sociedade industrial. Generalizou-se a partir de meios exclusivos – currículo, manuais didáticos, mobiliários, edifícios públicos, uniformes, rituais, métodos. Viu desse modo reconhecida a sua especificidade.

A historiografia se debruça sobre esses meios como fontes de pesquisa e, assim, apresenta uma gama de símbolos do surgimento da escola moderna. Viñao Frago (1998) dá outro exemplo, quando associa a materialidade da escola à aceitação social da mesma, arguindo que

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças e tendências. Algumas mais amplas, de caráter social [...] E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente. Da mesma forma que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola [...] O edifício escolar destacava-se, assim, frente aos demais, sobretudo frente a outros edifícios públicos, civis ou religiosos. E destacava-se também em relação à casa, um lugar com o qual a escola guardará sempre uma relação ambivalente, de aproximação e resistência. (VIÑAO, 1998, p. 73).

Vemos, nesse processo de institucionalização, a escola, gradativamente, configurando-se como lugar social de objetivação, codificação e acumulação de saberes. Tal processo e a difusão da instrução em massa provocaram mudanças profundas na forma como a sociedade organizava seus ensinamentos, costumes e modos de vida, num movimento segundo o qual a escola definia a sua finalidade na relação com as transformações sociais e políticas exteriores a ela. Até ao ponto de ela mesma se tornar um mundo separado para a infância, perpetuado por um conjunto de regras na aprendizagem, por um controle racional do tempo e pela repetição de exercícios e sentenças com fins em si mesmos.

Vale observar que isto se deu não sem resistência, pois, nesse percurso, grupos sociais foram desapossados de suas competências e prerrogativas. Por exemplo, nas práticas em que o aprender antecedia o ensinar e as crianças

participavam diretamente das situações da vida cotidiana, juntamente com seus familiares e grupos de pertencimento.

Desde o século XIX e após a Segunda Grande Guerra Mundial, esse lugar social ocupado pela escola, no conjunto das transformações políticas em curso no sistema capitalista, ganhou relevância, fazendo do ensino convencional importante instrumento na produção e reprodução da sociedade industrial. As transformações políticas desse período histórico configuraram os Estados Modernos e seus sistemas de poder.

Acompanhando o aparelhamento jurídico das democracias capitalistas, a escola se tornou a instituição responsável pela preparação das forças produtivas e das mentalidades sociais dirigentes e atuantes no campo político. Incluiu em seus objetivos pedagógicos o compromisso com o desenvolvimento socialmente almejado de grandes nações, pois esteve atrelada à imagética do progresso científico e tecnológico de uma época.

Em conformidade com as expectativas do mundo capitalista, firmada na separação entre trabalho manual e intelectual, a Pedagogia Escolar generalizou assim seu espectro, mediante a padronização dos processos de ensino. Alinhada com as configurações do campo político e econômico, promoveu sistemas de ensino duais, porquanto reproduzia intencionalmente a divisão do trabalho social.

Bem por isso, a educação direcionada às massas resultou em reformas e ofertas curriculares estratificadas, e a própria expansão da educação escolar ocorreu, por diversas vezes, em bases pedagógicas aligeiradas, rudimentares e fracionadas.

Quanto à padronização da experiência escolar, vale observar os sujeitos sociais cada vez mais abstraídos de seus contextos culturais. A escola aprendeu a tratar a todos de forma nivelada, de modo que as diferenças culturais e individuais não foram suficientemente consideradas no desenvolvimento do ensino convencional.

Essa é uma das razões de a Pedagogia, na configuração do seu campo epistemológico e prático, estar, por diversas vezes, distante das ou alheia às condições existenciais dos alunos e de suas famílias. Aliás, essa é a contradição estrutural da escola de massa. Ao se tornar responsável pela formação do cidadão (BUFFA, 2003), generalizou-se em sistemas de ensino artificiais e elitistas.

Contudo, atravessada pelos ecos dos conflitos de classe, manifestos nos movimentos sociais mundiais entre os séculos XIX e XX, a dominância da escola se viu tensionada pelas forças sociais que emergiam das desigualdades sociais produzidas, convertendo-se em experiência social marcada pelas disputas políticas de uma época.

Porque duais, os sistemas de ensino geraram suas próprias contradições, de onde surgiram outras propostas de educação popular (GIROUX e SIMON, 2002). Pelas brechas da experiência escolar padronizada, outras Pedagogias foram produzidas, contestando esta, que se tornou dominante.

Não por acaso a questão da educação integral se associa historicamente a essas disputas. Tendo em conta tais heranças, a questão da qualidade dos processos de ensino permanece no ideário pedagógico, sendo evocada nas discussões relativas às mediações, aos meios, às práticas, aos tempos, espaços e conteúdos necessários a uma formação humana abrangente. Ela ressurge nos momentos em que as disputas políticas relativas à democratização da sociedade se intensificam ou, por outro lado, recrudescem ou se desvia para práticas de resistência cultural nos momentos de maior conservadorismo. Surgiu como alternativa de oposição e superação do dualismo histórico da escola de massa, conforme quiseram os anarquistas do século XIX-XX. Continua sendo defendida como formação cidadã requerida pela sociedade capitalista, para a qual se dirigiram os representantes da Pedagogia Progressiva, liberais republicanos, como é o caso de Anísio Teixeira, no Brasil entre os anos de 1930 e 1950.

Pela via do fanatismo esteve estandardizada em princípios autocráticos, disseminados pela ação de forças sociais regressivas²⁴, destrutivas das individualidades e pelas quais a sociedade chegou a propor a formação do homem integral, enaltecido pelo nacionalismo extremado do século XX, e posteriormente

²⁴ Suspeitamos que a distopia esteja na base dos discursos de ódio do presente, alimentada por formas culturais arcaicas. Ancorado na prática social concreta, o ódio ao diferente continua sendo disseminado em sistemas de crença incorporados. Experimentado como conteúdo não racionalizado e de fácil apreensão, tal discurso regressivo serve ao esfacelamento da civilização.

reduzido à adesão cega a coletivos exacerbados, violentos e indiferentes ao outro, visto então como ameaça.

Tomando como fio condutor a narrativa de tais disputas, próprias da sociedade industrial, identificamos a origem da educação integral. Desde o início foi buscada como projeção de outra forma de educar em sociedade. Com isso, adentramos um importante fundamento dessa tese: a dimensão da educação integral se deve às lutas sociais em favor da superação da precariedade existencial da educação massificada.

3.2. MOVIMENTO ANARQUISTA

O termo educação integral está amplamente incorporado na tradição pedagógica emancipatória, especificamente entre os Libertários que propuseram e conduziram experiências concretas de educação popular em escolas, centros de estudo e universidades, em vários países, incluindo o Brasil.

Conforme destaca Martins (2013) o conhecimento da Pedagogia Libertária se torna imprescindível à Pedagogia no século XXI. Essas iniciativas estiveram contrapostas às Pedagogias Liberais e se desenvolveram no bojo do movimento operário, a partir de debates internos relacionados à organização da classe trabalhadora. Nesse contexto, o anarquismo surgiu como ideologia política para o enfrentamento das relações de dominação e exploração, próprias da expansão do capitalismo na sua fase industrial.

Entre os militantes desse movimento estão Bakunin (1814-1876), opositor de Karl Marx (1818-1883) na I Internacional (1876), e autor da obra Educação Integral; Paul Robin (1837-1912), responsável pela organização do Manifesto dos Partidários da Educação Integral (1893) e pela condução do Orfanato de Prévost (1880-1894); Ferrer Y Guardia (1859-1909), que implantou em Barcelona, no ano de 1903, a Escola Moderna.

Souza (2008) acrescenta outros militantes. Kropotkin (1842-1921), é identificado como defensor do princípio educativo da ajuda mútua, que persistiu após as iniciativas comunais do século XVI, e desde então reprimido, porque relacionado às associações, greves, assembleias e exercício da paridade, na mesma proporção em que na sociedade de classes prosperou o Liberalismo e seus

respectivos mecanismos de controle social. Proudhon (1809-1865), na mesma linha argumentativa, afirmou a ajuda mútua como componente estratégico da práxis educativa, na luta contra a desigualdade social. Faure (1858-1942) foi responsável pela condução da escola La Ruche (1904), reconhecida pelo incentivo à auto-organização dos estudos (seus trabalhos foram interrompidos em 1917).

Além desses, Frenet (1896-1966) é situado por Souza (2008) a meio caminho da proposta libertária. Era adepto das ideias anarquistas pacifistas, as quais o influenciaram na condução da Escola Moderna francesa, atrelando a proposta pedagógica dessa escola à criação de um movimento em prol da educação pública popular, no que esse educador é identificado como diferente em relação ao movimento escolanovista da época, restrito ao âmbito metodológico.

Na retomada da influência anarquista na educação integral, encontramos artigo intitulado “O ensino libertário e a relação trabalho/educação: algumas reflexões” (MORAES, CALSAVARA, MARTINS, 2012). Por meio dele, tomamos conhecimento de pesquisa conduzida por um grupo de historiadoras da USP sobre o professor libertário brasileiro João Penteado. Ele foi responsável pela condução das propostas educativas da Escola Moderna nº1 (1912-1919) e da Escola Nova (1920-1923), ambas situadas no bairro operário da Mooca, em São Paulo. O artigo se reporta ao movimento anarquista mundial como pano de fundo dessas iniciativas.

As historiadoras rememoram o Programa de Ensino Integral, elaborado por Paul Robin e apresentado em dois Congressos Internacionais de Trabalhadores (Lausane, 1867 e Bruxelas, 1868); a I Internacional Comunista (1876), na qual a educação integral e igualitária foi considerada prioridade entre marxistas e anarquistas; e o Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista (1882). Também foram cotejados jornais do movimento operário brasileiro e os jornais confeccionados nas referidas escolas anarquistas paulistanas.

A historiografia consultada apontou as tensões entre capital e trabalho, tal como se desenvolveram no século XIX-XX. Nesse recorte temporal, os estudos se reportaram ao desenvolvimento científico e tecnológico, à consolidação do Estado de Direito, à oficialização da escola como mecanismo de controle social na ótica do Liberalismo e às Grandes Guerras Mundiais.

Desse contexto emergiu a crítica anarquista ao dualismo do ensino, configurado segundo a lógica da separação entre trabalho manual e intelectual, pela qual a escola pública conformou-se ao modelo de industrialização da época.

Diante das pressões do movimento operário pelo acesso à escola e consideradas as necessidades do próprio mundo do trabalho, as elites mundiais viram-se obrigadas à criação de um aparelhamento educacional, sem, contudo, incorrer no risco de perderem o controle sobre o conhecimento científico e tecnológico então produzido na sociedade. E isso foi feito segundo a imposição da Pedagogia Liberal, responsável pela difusão do chamado ensino regular.

Tal oferta “regulada” recebeu o protesto dos setores sociais engajados em outro tipo de educação popular, os quais reivindicavam o amplo acesso ao conhecimento e, nesse sentido, visavam à ruptura com os mecanismos políticos de restrição da liberdade individual e de exacerbação do individualismo. Para esses grupos, as formas de ordenamento social disponíveis eram opressoras porque sujeitavam a sociedade à vontade de grupos minoritários.

Souza (2008) utiliza-se da categoria “confronto de concepções” para desenvolver a crítica anarquista. Analisa a relação entre Pedagogia Libertária e Pedagogia Liberal, discorrendo sobre a conformação de dois projetos societários (cuja fonte comum é o Iluminismo do final do século XVIII) convertidos em propostas educacionais distintas e posicionados um contra o outro,.

Confrontando essas duas concepções, o autor vai aos lemas da Revolução Francesa para mostrar o jogo de ressignificação dos princípios revolucionários.

Segundo ele, a educação libertária, apoiada numa jurisprudência da insurreição, propunha a emancipação individual e uma sociedade igualitária e autogerida. Ao fazê-lo, ameaçava o ordenamento social com o qual a educação liberal se comprometeu, depois de a burguesia ter chegado ao poder.

Em resposta a esse tensionamento, a educação liberal visava acomodar demandas da Revolução, sem com isso corroborar para o desmonte do sistema de poder instituído.

No plano político e ideológico, o Liberalismo Econômico foi ao encontro dessa necessidade, deslocando o lema da liberdade revolucionária para o princípio da competição, pelo qual a liberdade se tornaria o prêmio disputado por indivíduos, grupos sociais e nações.

Adam Smith (1776, citado por BUFFA, 1987, p.19) define bem essa concepção de liberdade, ao argumentar sobre o fato de a riqueza de uma nação ser correspondente à quantidade de bens produzidos e acumulados. A liberdade conquistada seria decorrente da capacidade de ordenamento político em prol do progresso científico, tecnológico e social.

Nessa lógica, o Direito Civil se tornaria a regra comum entre os cidadãos das diferentes sociedades ou países. Os indivíduos, por sua vez, seriam livres para acumular bens sem limites. A concorrência seria o meio pelo qual aconteceria a seleção dos mais capacitados.

Discordando dessa explicação, a ótica anarquista entendeu que a liberdade natural foi suprimida pelo direito à propriedade. A educação do cidadão, na sociedade de classes, estaria legitimada como uma regra da vida social e a escola configurada como uma instituição de controle, responsável pela adaptação de grupos populacionais às futuras atividades exercidas e integradas no mundo do trabalho.

Contra esse ordenamento político do mundo capitalista, a ideologia anarquista se desenvolveu, expandindo-se, assim como o Liberalismo, para além das fronteiras europeias. Apoiada no movimento operário mundial, corroborou para a construção de um conjunto de práticas políticas de oposição à desigualdade social, diferenciando-se inclusive de outras correntes esquerdistas de sua época.

Ao individualismo da sociedade burguesa, para o qual a busca da felicidade não precisa considerar as necessidades alheias, o contraponto político anarquista propõe a ajuda mútua. Trata-se de uma prática comunal, pensada para desenvolver a paridade como princípio básico das relações sociais. Nesse ponto se diferencia também do marxismo, pois, conforme explica Souza (2008),

O sujeito marxista preocupa-se com o coletivo, propõe a conscientização das massas que se efetivaria através de uma vanguarda esclarecida, no interior de um partido proletário; no entanto, ele está posicionado na contramão do ideário anarquista que tem, como bandeira de luta, a liberdade individual e uma concepção social de revolução própria para estabelecer novas estruturas de poder, sem autoritarismo. (SOUZA, 2008, p.49).

Na concepção anarquista, a educação se assume como parte de uma revolução cultural, fundada na construção de experiências sociais solidárias, o que implica no esforço de “abrir mão de toda e qualquer relação de poder, seja pela autoridade ou pela submissão” (SOUZA, 2008, p. 47).

Por outro lado, na concepção liberal a educação atua como dispositivo de ordem social, pondo para a escola a difícil tarefa de equalizar, de um modo regulado, a competitividade, vista como positiva para o desenvolvimento social.

Decorre disso que na Pedagogia Liberal a democratização do ensino para todos os cidadãos surge como uma progressão dos modelos tradicionais de ensino, sustentados em paradigmas educacionais inovadores, porém necessariamente conformadores da sociedade vigente.

Para acomodar esse tensionamento, a proposta liberal manteve o cidadão civilizado no centro, substituindo, a partir do século XX, os rigores moralizantes dos métodos anteriores – a exemplo dos castigos físicos – por novos métodos, testados em escolas públicas, com a intenção de buscar na vida prática modelos de ensino renovados, mas não menos ordenados e disciplinados.

Na contestação dos métodos convencionais, as experiências educacionais anarquistas configuraram suas próprias apostas metodológicas. Ao contrário das concepções liberais, a educação libertária esteve intencionalmente inserida em contextos extraescolares, firmando-se na recusa pedagógica ao artificialismo dos métodos e das práticas de ensino.

Devido a isso, conforme mostraram Moraes, Calsavara e Martins (2012), sofreram retaliação política. Foi o caso da Escola Moderna, conduzida por João Pentead, a qual chegou a promover a educação na sua forma escolar.

Na ocasião, por esforço de militantes teve sua oferta subsidiada e mantida, obviamente segundo composições políticas heterogêneas, firmadas no âmbito do movimento operário brasileiro da época.

Para manter-se atuante, as práticas anarquistas se utilizaram das estratégias de resistência e de luta então disponíveis. Nos momentos de maior repressão, elas foram extintas. Como quando, em 1919, Arthur Bernardes decretou estado de sítio, fechando a Escola Moderna e as associações operárias, prendendo militantes anarquistas e os levando para bases militares no norte do Brasil. Nesse período João Pentead passou a dirigir a Escola Nova (segundo

hipótese levantada pelas historiadoras, esta seria a mesma Escola Moderna sob outra identificação).

Nessa dinâmica de ataque e resistência, o ativismo anarquista entrou em confronto com as normas legais, sem, no entanto, deixar de fazer uso do jogo político daquele período.

As historiadoras mostram o desenvolvimento desses embates até que ocorresse o processo de incorporação da Escola Moderna ao sistema de ensino convencional, o que se deu devido à Reforma Francisco Campos, a partir de 1931.

Essa reforma surgiu em resposta ao cenário de crise que se arrastava desde 1920, com o crescimento do número de pessoas sem colocação no mercado de trabalho paulistano. Configurou-se numa tentativa de adequar a escola secundária às demandas do processo de urbanização da sociedade brasileira.

O dualismo estrutural do ensino secundário foi, por força da reforma, mantido, sustentando um sistema escolar estratificado em ramos – comercial, agrícola e industrial – incomunicáveis entre si. Além disso, instituiu a prática de exames e da inspeção das escolas, para adequá-las à legislação.

Na tentativa de continuar atuante no cenário nacional, a Escola Moderna se submeteu à inspeção. E assim se tornou Escola Nova de Comércio e, mais adiante, foi nomeada Academia de Comércio Saldanha Marinho.

Sobre o processo de institucionalização dessa escola anarquista paulistana e a respeito da provocação das referidas historiadoras – “até quando, quanto ou como resistiram na promoção dos princípios humanitários do anarquismo em suas práticas pedagógicas?” (MORAES et al., 2012, p.1010) –, compartilhamos da compreensão de que a instituição escola possa ser uma experiência social disputada, a qual guarda vestígios de lutas históricas anteriores.

Martins (2013) utiliza-se desse mesmo tipo de provocação quando analisa as experiências de educação anarquista em solo europeu, especificamente na escola Moderna de Barcelona, iniciada em 1901, e mantida mesmo depois da morte de seu idealizador, Ferrer y Guardia, em 1909. Afirma que os princípios pedagógicos dessa experiência influenciaram as chamadas escolas racionalistas espanholas até o final da Guerra Civil, em 1936.

Identificamo-nos com essa linha de arguição. Em nosso entendimento, as críticas e construções da Pedagogia Anarquista reverberam na escola e na sociedade de hoje.

À sua época o movimento anarquista sinalizou uma Pedagogia que integra corpo, intelecto e sensibilidade estética, componentes substanciais das aprendizagens requeridas para a promoção de uma educação como prática de liberdade²⁵, conforme defendem muitos educadores de hoje. Referimo-nos a intervenções didáticas necessariamente ancoradas na prática social e expressas na metáfora dos círculos concêntricos, esta lembrada por Souza (2008) como mais um contributo do pensamento anarquista²⁶ para uma pedagogia da autonomia.

Tendo em mente tal metáfora, reconhecemos na Pedagogia Anarquista o esforço de integrar a prática educativa aos variados espaços sociais, de produção material e simbólica, e de articular várias frentes socializadoras, logrando ancorar culturalmente a experiência escolar.

Dentre os contributos dessa Pedagogia temos: a) o acesso ao conhecimento científico para além de seu caráter instrumental e rudimentar; b) o trabalho como princípio educativo e que integra atividades manuais e intelectuais; c) a relação da escola com a experiência social direta – nas fábricas, no cinema, nas praças, nas bibliotecas populares, nos grupos de teatro, na assembleia estudantil – nos espaços culturais e políticos a serem ocupados; d) as sessões escolares, as atividades culturais e as convenções sobre temas variados **tratados**

²⁵ Impossível deixar de fazer referência a Paulo Freire. In: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997) e Educação como prática da liberdade (1999).

²⁶ A propósito dessa metáfora, os processos de ensino seriam ampliados em círculos concêntricos, num movimento em espiral, a fim de promover aprendizagens socialmente significativas. Trata-se de uma alusão recorrente na Pedagogia Crítica, com apoio na Psicologia. Os processos formadores não se limitam à instrução, memorização, codificação, mas referem-se ao desenvolvimento omlateral do ser humano e à relevância social dos conteúdos ministrados, indo ao encontro da diversidade cultural.

de um modo horizontal²⁷ na relação da escola com alunos e familiares; e) o jogo como atividade coletiva privilegiada e como estratégia de ajuda mútua, a fim de promover a autoafirmação do indivíduo e favorecer a desnaturalização cultural; f) as excursões na cidade e no campo; g) aulas ao ar livre, menos propensas à passividade dos alunos; h) o uso da imprensa como veículo de expressão e luta estudantil; i) **a supressão do sistema de exames sustentado na lógica do castigo e da recompensa²⁸**; j) a auto-organização dos estudos para alcançar liberdade e autonomia.

Quanto aos aspectos organizacionais, vale ressaltar a ênfase na inserção na comunidade e o sentido da auto-organização política da escola enquanto espaço coletivo. Daí a defesa da paridade entre os indivíduos que participam da construção da experiência escolar, dinâmica necessária à horizontalização das relações de poder, particularmente entre docência e discência.

Por tudo isso, a crítica anarquista à escola burguesa se faz atual. Ao colocar a educação integral como prática cultural fulcral à superação das desigualdades, fez uso das lógicas de ação social disponíveis em sua época. Permanece viva aquela proposta educacional, buscada como alternativa de superação do caráter instrucional do ensino. Por essa atualidade, os efeitos da proposta pedagógica anarquista continuam a ecoar, indo além de sua incidência sobre os métodos do ensino convencional.

3.3. PEDAGOGIA LIBERAL PROGRESSIVA

A educação integral no Brasil, tal como defendida por educadores inseridos na política nacional entre os anos de 1920 e 1950, identificados com a Pedagogia

²⁷ Grifo para diferenciar relações burocratizadas e formalistas das experiências de comunicação e organização coletiva. É o que torna uma Assembleia mais do que simples consulta de gestão e, nesse sentido, explica caminhos buscados com a participação dos alunos e de suas famílias na construção da escola pública popular.

²⁸ Grifo para endossar a crítica à atual política de controle das escolas via índices de aprendizagem regulada.

Liberal Progressiva (SOUZA, 2008), surgiu como crítica e alternativa para a qualidade da escola pública, naquele momento em estruturação. Sua proposição resultou de grandes embates em torno das políticas e reformas educacionais, as primeiras ocorridas ainda na República Velha. Antes disso, conforme nos mostra Pereira (2012), a escola brasileira já era estratificada, porém ainda sem um ordenamento mais efetivo na escolarização em massa.

No caso da educação integral, a oferta ocorria para algumas das crianças do povo e com base em modelos pedagógicos assistenciais, praticados em orfanatos e com caráter moralizante e confessional²⁹. Para as elites dirigentes da sociedade, o sistema de internato vigorava como opção, porém segundo uma formação erudita e, entre outras opções, como aulas avulsas ou instrução conduzida por preceptores. As camadas médias não estudavam o dia todo.

Anísio Teixeira, conforme destaca Pereira (2012), ponderava que até a Primeira Guerra Mundial a sociedade brasileira compunha-se basicamente de uma elite aristocrática e de uma massa iletrada, sendo a classe média ainda incipiente.

Decorrente dessa divisão social, a estratificação da oferta educacional se dividia em um ensino público superior para as elites, escolas secundárias privadas e preparatórias, além de uma escola primária e um ensino secundário vocacional e Normal, não muito ampliados e marcadamente seletivos, basicamente direcionados às camadas sociais médias. A maior parte da população, sem escola, era direcionada à produção agrícola.

O sistema educacional brasileiro somente começou a ser estruturado de um modo mais efetivo³⁰ no transcorrer da República, em razão do processo de

²⁹ A respeito do tratamento à infância pobre, bem como das configurações da relação criança-família-Estado, desde o Império até a República, referenciamos “Infância e educação infantil” (KUHLMANN, 1998).

³⁰ Referenciamos o detalhamento de tais Reformas Educacionais no livro “História da Educação no Brasil” (ROMANELLI, 2001).

urbanização e industrialização e em acordo com certas particularidades das disputas internas da sociedade brasileira naquele período³¹.

O discurso era o de preparar o país para a construção de uma nação moderna e desenvolvida. Em torno desse objetivo, desde as primeiras reformas educacionais, entre as décadas de 1920 e 1930, a escola pública brasileira passou a ser debatida. A questão da qualidade da educação passava a ser discutida em relação com as transformações da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a educação integral correspondia à forma de universalização necessária a um ensino menos instrucional e mais prático, tal como foi pactuado no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (1932), assinado por educadores renomados como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo.

Adeptos da Pedagogia Liberal, esses educadores viam a escola como um espaço de democracia e de descoberta e, como tal, valorizavam experiências metodológicas inovadoras, incompatíveis com modelos pedagógicos tradicionais, repetitivos e sem incentivo à curiosidade científica dos alunos.

A educação integral incorporava, assim, expectativas de mudança no ensino regular. Ampliando as funções da escola, pretendia assegurar o acesso da população aos bens sociais produzidos. Nesse sentido, estaria a serviço do liberalismo igualitário, convertendo-se em oportunidades de estudo, trabalho, vida social, recreação e jogos.

Entretanto, quando da definição dessas finalidades, a escola se via tensionada por projetos sociais concorrentes – católicos, integralistas, anarquistas e liberais. E, como resultado, a proposta de educação integral transitou por uma gama de definições, contestando e/ou redefinindo o caráter assistencial associado àquela escola regenerativa, higienista, disciplinar do início da República.

Cavaliere (2010) observa que o detalhamento da proposta liberal de educação levou ao afastamento de Anísio Teixeira da concepção pedagógica

³¹ Há que considerar as forças oligárquicas fortemente atuantes na definição do modelo de desenvolvimento econômico do país.

cívico-sanitária, compartilhada à época, movido por uma mudança conceitual acentuada pela influência da Filosofia Pragmatista na Pedagogia, para a qual a educação seria necessariamente integral porque relativa a um contínuo processo de desenvolvimento, assumido como biopsicosocial.

A respeito das finalidades e funções dessa Pedagogia, “assentada no direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” (MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, p.190), dissertavam os renovadores do ensino:

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, p.197).

Seguindo tal propósito e direcionada para a obrigatoriedade e para a gratuidade do ensino primário, a educação integral deveria ser assim estimada pelos quadros dirigentes da política nacional.

Nessa medida, a defesa da escola democrática reivindicava o acesso, a gratuidade, a assistência e o aparelhamento físico do sistema educacional, com uso de métodos diversificados e em tempos e espaços ampliados. Entretanto, vale notar que essa ambição se dava num cenário social altamente excludente, porquanto a maior parte da população brasileira, nesse período, era ainda analfabeta³².

³² Vanilda Pereira Paiva, no livro *Educação Popular e Educação de Adultos* (1985), apresenta fontes estatísticas dessa época. Mostra que a questão do analfabetismo se arrastou desde longa data no Brasil, associada ao atraso econômico e a uma visão pedagógica curativa e higienista, pela qual o analfabetismo aparecia como doença a ser erradicada. As estatísticas apresentadas nesse livro apontam para taxas em torno de 80% de analfabetos naquele período.

O Brasil das décadas de 1920 e 1930 esteve marcado pelo atraso econômico e pela desigualdade social, e se viu, um século depois de a Europa ter iniciado sua oferta de ensino público, pressionado a expandir rapidamente suas escolas, num momento em que não dispunha de meios materiais para promover a oferta de um modo excelente. Consequentemente, as propostas de reformulação do ensino se mantiveram restritas aos centros urbanos e se converteram em resposta limitada às demandas e conflitos da industrialização e do crescimento desordenado das cidades. Daí a escola pública brasileira ser desde sua fundação marcada pela precariedade – uma educação na encruzilhada, entre uma oferta integral para poucos e uma educação simplificada para muitos³³.

Mesmo diante desse cenário, os Pioneiros da Escola Nova (1932) se esforçaram para que as reformas do ensino por eles conduzidas fossem na direção oposta da simplificação. Nesse empenho, se alinharam com a intelectualidade³⁴ que buscava ocupar o campo político, segundo o propósito de validar um projeto de nação ambicioso, contraposto às tradições patriarcais e aos atrasos sociais das elites e da própria população iletrada. Em tal projeto, a escola pública assumia lugar de destaque para a promoção da modernização da sociedade brasileira.

A transformação social buscada se referia à superação de heranças coloniais monárquicas, reconfiguradas desde a República Velha (1889-1930), sob a hegemonia das oligarquias rurais do Sul e Sudeste do país.

O modelo de desenvolvimento buscado visava responder aos impactos do surto industrial de 1920, absorvendo as demandas sociais subsequentes, advindas do processo de urbanização e referentes aos movimentos de migração e de imigração, intensificados durante esse período de crise mundial.

³³ A questão é assim colocada no Jornal O Estado de São Paulo (1926), por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O argumento foi, posteriormente, retomado no livro Educação na Encruzilhada. Ana Lúcia Cavaliere (2002) é quem faz tal levantamento documental, para demonstrar o posicionamento do movimento renovador nos debates sobre a validade da redução dos turnos do ensino primário.

³⁴ A exemplo da Semana de Arte Moderna de 1922, marco de erudição e vanguarda à época.

Entretanto, no que se refere à definição da política nacional, da qual resultou a oferta de educação pública, as forças sociais dirigentes fizeram apostas diferentes durante esse período. Para a elite oligárquica a questão era preparar o país para o processo de industrialização, iniciado em 1920 e intensificado em 1929, enquanto para os entusiastas do desenvolvimento social e econômico a sociedade necessitaria apostar no progresso científico e tecnológico, para assim fazer avançar os ideais republicanos de construção de uma nação moderna e industrializada.

Como resultado dessas disputas políticas, prevaleceram reformas de ensino (como a que foi oficializada no governo Washington Luís) estabelecendo três anos de estudo para a população rural e quatro anos para a população urbana.

Além dessas, outras reformas estaduais, como as paulistanas da década de 1920, sob a influência de Sampaio Dória, promoveram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, com foco na alfabetização, em detrimento da jornada escolar, então reduzida para cerca de três horas. Essas reformas instituíram a prática dos turnos intermediários³⁵, bastante usual na realidade educacional brasileira ainda hoje.

Contra essas bases reformistas se colocaram os representantes da Pedagogia Progressiva. Para eles, conforme explica Cavaliere (2010), a defesa de uma educação integral era uma demanda da democracia brasileira, proposta a ser assumida em médio e longo prazo e, por isso, não poderia se restringir apenas à questão instrucional. É o que se verifica nas eloquentes palavras de Anísio Teixeira, para quem “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias; essa máquina é a escola pública”. (TEIXEIRA citado em epígrafe por PEREIRA, 2012).

³⁵ Os turnos intermediários são aqueles colocados entre os períodos matutino e vespertino. Estratégia para ampliar o atendimento dentro de uma mesma unidade escolar. A literatura consultada aponta para três turnos, consequentemente menos de 4 horas-aula por dia.

O Manifesto da Escola Nova corroborava essa posição, embora não deixasse de endossar, em certa medida, uma escola assistencial com uma visão estigmatizada das famílias pobres. Entretanto, nessa época, a proposta de interromper ciclos de vida fadados ao fracasso social era ousada.

Assim, com esse ideário os renovadores do ensino propuseram um currículo de vanguarda, a serviço da igualdade de oportunidades sociais:

[...] o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda 'na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem', cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO de 1932).

A defesa desse projeto de educação nacional, tal como assumido publicamente no Manifesto, foi retomada em outros âmbitos do debate político durante esse período. Como quando das discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961), iniciada em 1948, que recebeu forte oposição da rede privada de escolas católicas.

Vale lembrar que a tramitação da primeira LDBN levou 12 anos (contando-se com sua interrupção durante a ditadura Vargas). Durante esses períodos democráticos, intercalados por rupturas institucionais, Anísio Teixeira tomou frente em três experiências de educação integral: duas no Distrito Federal (do Rio de Janeiro e de Brasília) e uma na Bahia, entre 1931 e 1954.

Três anos após a aprovação da primeira LDBEN brasileira, novo período ditatorial fez com que as experiências de educação integral fossem interrompidas, ressurgindo o tema somente a partir da Constituição de 1988, quando da criação

dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAICs)³⁶.

No entanto, apesar das interrupções, as reformas educacionais conduzidas entre 1930 e início da década de 1950 associaram a educação integral à ampliação das finalidades da escola pública. Por intermédio das incursões/repercussões do movimento renovador, foram realizadas várias iniciativas em favor da qualidade educacional, nos períodos democráticos da República. Foi o caso das reformas do ensino primário promovidas no Rio de Janeiro, em 1931, durante as gestões dos Diretores de Instrução Pública do então Distrito Federal, Carneiro Leão (1922-1926), Fernando Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935). Esses gestores propuseram a educação integral como instrumento de democratização da sociedade, pelo qual seria possível recuperar a escola primária que, segundo eles, nascera de um modo inadequado e deteriorara desde a sua invenção.

Pereira (2012) esmiúça tais investidas no campo educacional, reportando-se ao aparelhamento das escolas Barbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos. E prossegue fazendo referência à condução do Centro de Estudos Carneiro Ribeiro, quando Anísio Teixeira esteve à frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, entre 1947 e 1951.

Em que pese o detalhamento dessas experiências pedagógicas, levantamos algumas contribuições da Pedagogia Liberal para a educação integral: a) o sistema de pelotões implementado no Distrito Federal (RJ) em 1931, pelo qual ocorria o rodízio dos alunos entre classes fundamentais e especiais, a fim de oportunizar variadas vivências ao longo do dia – brincadeiras, exercícios físicos, estudo, oficinas, recreação –, de modo a promover a mobilidade dos alunos na escola; b) harmonização entre arquitetura e pedagogia, segundo sistema que

³⁶ Este é um exemplo do significado da palavra retrocesso na educação. Nos momentos de totalitarismo e em tempos de políticas de austeridade os direitos sociais tendem a ser negligenciados.

ficaria conhecido como Escola Classe e Escola Parque³⁷, o qual serviu de base para a condução das experiências do Distrito Federal (Brasília, 1952) e vinte anos depois inspirou a criação dos CIEPs de Darcy Ribeiro (1980), projetados por Oscar Niemayer, bem como dos CAICs no governo Fernando Collor (1990); c) a defesa da ampliação das oportunidades educativas, concebendo a escola como experiência socializadora vibrante e em articulação com outros espaços; d) o ano letivo de 180 dias em jornadas diárias ampliadas para 6 horas em média; e) **a oferta de turmas na proporção de 1 professor habilitado para cada 20 alunos**³⁸; f) o investimento estatal para aparelhar escolas e instalações auxiliares – biblioteca, cinema, áreas cobertas, áreas livres, jardins, hortas, ginásios –, ainda que sob o protestos na cena política, posto que essas investidas chegaram ser noticiadas como em descompasso com a realidade das demais escolas; **g) a organização das classes por idade e a eliminação da repetência por um ciclo continuado de 7 anos**³⁹; h) a diversidade de atividades, oportunizada como reconstrução da vida social (artes, jogos, recreação, ginástica, música, canto, dança, teatro, leitura, estudo, pesquisa, grêmio, jornal, rádio, banco e loja).

Sob esses preceitos e práticas pedagógicas as experiências de educação integral, nas investidas da Pedagogia Liberal Progressiva, se uniram aos setores

³⁷ Pereira (2012) anexa em sua tese os croquis dessas edificações escolares, projetadas inicialmente como espaços interdependentes, nos quais em um turno a criança frequentava a edificação em que ficava situava sua classe. No turno contrário dirigia-se à Escola Parque, um centro de artes, cultura, oficinas e esporte. As experiências da década de 1980 incorporaram essa proposta, porém dentro de um único complexo, nomeado Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs).

³⁸ Grifo para destacar a dignidade das condições de trabalho e o reconhecimento do professor como um intelectual da educação. É um indício da necessidade de se fortalecer a autonomia da escola com confiança na excelência desse profissional e em razão das condições objetivas de exercício da docência.

³⁹ Grifo para ressaltar que a educação integral se refere a percursos escolares não interrompidos pelo estigma da incapacidade de aprender. Referimo-nos a processos de conhecimento firmados na compreensão de ciclos gnosiológicos, em reconhecimento do direito de aprender numa cultura da aprovação – observadas, claro, as condições dignas de promoção dos processos formativos.

da sociedade brasileira interessados em alavancar o desenvolvimento econômico e o progresso social.

Os intervalos democráticos em que ocorreram tais tentativas de inovação do ensino desnudam a fragilidade de uma educação pública, por mais de uma vez afetada por períodos de restrição de direitos sociais e políticos. Nesses momentos o entusiasmo reformista, herança dos educadores renovadores, ao lado de outras expressões do engajamento social por direitos, retrocedeu.

Contudo, a proposta de educação integral se manteve no imaginário educacional. Valores democráticos republicanos, como aqueles cultivados pelo desejo dos renovadores de modernizar o país foram incorporados ao ideário da educação pública escolar.

Assim sendo, no Brasil a proposta de uma educação integral, compreendida como expressão do direito subjetivo dos cidadãos a uma formação equânime, hoje constitucionalmente reconhecido, surgiu desses primeiros embates em torno da própria configuração da escola pública, ou seja, desde a sua origem.

3.4. FORÇAS SOCIAIS REGRESSIVAS⁴⁰

A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi um movimento político-partidário emergente no Brasil na década de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas. Projetava a si mesma como alternativa ao modelo de desenvolvimento nacional e anunciava a educação⁴¹ do “homem integral” para o “Estado integral”.

⁴⁰ Amo Oz (2016) se refere às formas sutis e civilizadas de fanatismo da atualidade. Instiga-nos a pensar sobre a necessidade de vigilância social, sustentada em um poder moderador capaz de “conter os fundamentalistas. Mas, para isso é preciso que seja instaurada uma esperança concreta de condições melhores e da resolução de problemas, para que os moderados saiam de seus refúgios e se imponham aos fanáticos. Só então a desesperança e o desespero podem recuar e o fanatismo ser contido”. (In: Como curar um fanático? São Paulo, 2016).

⁴¹ Cavaliere (2010) menciona o desconforto de Anísio Teixeira em relação ao uso do termo integral, em razão de sua não identificação com o projeto integralista.

Com essa retórica, disputou com os movimentos sociais de sua época, unindo-se a forças sociais conservadoras na República Nova e durante o Estado-Novo.

A AIB esteve sintonizada com a ascensão de mentalidades totalitárias, concretizadas em autocracias⁴², que nesse período histórico corresponderam ao avanço do fascismo e do nazismo na Europa. O movimento foi impulsionado pelo ideal nacionalista, tal como ilustrado por Plínio Salgado (1936), seu representante mais conhecido:

[...] o integralismo brasileiro está num plano muito superior a todas as correntes políticas europeias. Somos mais avançados do que o fascismo, no qual, diga-se de passagem, temos muito o que observar e aproveitar; deixamos atrás com uma distância de cinquenta anos o socialismo marxista, o sindicalismo revolucionário, como perdemos de vista, na curva de cem anos, a liberal-democracia, filha da filosofia materialista e mãe do comunismo. (1936 SALGADO citado por BARBOSA, 2006, p. 73).

Para rememorar a proposta educativa⁴³ dos integralistas brasileiros, consultamos alguns trabalhos historiográficos (FAUSTO, 1998; CYTRYNOWICZ, 2001; VIANA, 2008; BARBOSA, 2006; COELHO, 2005 e SIMÕES, 2005), veiculados em arquivos digitais, disponibilizados em revistas, banco de teses e eventos do meio acadêmico.

Barbosa (2006) destaca a veiculação do jornal paulistano “A Razão” e a criação da Sociedade de Estudos Políticos (SEP), em 1932, como espaços originários do movimento, meios de expressão de intelectuais e lideranças contrárias ao socialismo e ao liberalismo.

⁴² Estamos considerando aqui as ditaduras de esquerda e de direita concretizadas na Europa, desde a primeira metade do século XX, e também na América do Sul, bem como aquela que seria imposta ao Brasil por Getúlio Vargas (1937-1945), marcada pelo nacionalismo e pelo populismo.

⁴³ Estamos considerando a proposta educativa como ideologia do movimento, pois percebemos que as práticas pedagógicas efetivadas estiveram a serviço da propaganda da AIB.

Sob o lema “Deus, Pátria e Família”, a SEP promoveu a assinatura, no teatro municipal de São Paulo, do Manifesto de Outubro de 1932, ocasião em que a AIB foi lançada como Campanha Doutrinária.

Nesse mesmo rito foi fundado o primeiro núcleo integralista, tornando São Paulo⁴⁴ sede nacional do movimento. No ano seguinte, os 50 primeiros membros⁴⁵ da AIB iniciaram suas atividades, realizando desfiles e sob o emblema do sigma (Σ)⁴⁶.

No ano de 1934, as principais lideranças do movimento – Gustavo Barroso, Miguel Reale, Lourenço Junior e Herbert Dutra – conduziram caravanas pelo interior do país, realizando desfiles, conferências e debates sobre a ação integralista.

Dessa *peregrinação*, assim nomeada pelos próprios integrantes das caravanas, resultaram núcleos militantes em todo o país. Até que, durante o Congresso de Vitória (ES) de 1934, o movimento aprovasse seu primeiro estatuto, elegendo Plínio Salgado o chefe nacional. Um ano após, em Petrópolis (SP), o segundo Congresso Integralista tornou o movimento um partido político atuante em todo o território nacional.

Viana (2008) localiza o Congresso de Petrópolis como marco do movimento. Afirma que a disputa eleitoral de 1938 era estratégica na divulgação dos ideais nacionalistas. O ativismo correspondente a essa fase promoveu ações como: a alfabetização de adultos, visando conquistar um eleitorado cativo; a valorização da educação cívica; a intensificação das atividades da Secretaria de Propaganda do movimento, na tarefa de zelar pela ortodoxia da doutrina; a

⁴⁴ Vale observar a cidade de São Paulo como palco político importante na disputa entre diferentes projetos societários, sob o impacto do processo de urbanização e industrialização do país.

⁴⁵ Viana (2008) menciona que em 1937 o movimento chegou a reunir mais de 500 mil militantes.

⁴⁶ Símbolo grego utilizado pelos primeiros cristãos para nomear Deus e para sinalizar a somatória, entendida pelo integralismo como forças sociais integradas na suprema espiritualidade alimentada pela união nacional.

arregimentação da juventude, mediante a efetivação das milícias plinianas; a conquista de cargos eletivos em prefeituras e câmaras municipais.

Cytrynowicz (2001) faz referência à pesquisa de Caldeira (1999)⁴⁷ para mostrar crescimento similar do movimento no Maranhão, onde era apoiado por padres, médicos, intelectuais, advogados e políticos locais. Reporta-se ao Estado Novo (1937-1945) para argumentar sobre a continuidade da ideologia política do movimento, mesmo na condição de partido político, naquele momento formalmente banido.

Para Simões (2005), o ativismo conservador da AIB representou uma tentativa de crítica à modernização defendida por liberais da época. Partilhando de posicionamento político contrário aos padrões europeus de consumo e de comportamento, bem como visando restaurar os valores espirituais cristãos frente ao perigo da filosofia materialista, católicos⁴⁸ e integralistas tomaram a educação como estratégica nas disputas políticas e ideológicas acontecidas entre 1921 e 1945.

A educação proposta pela ação católica considerava a família cristã o principal modelo para a formação moral do cidadão. A Igreja foi assumida como referência principal para a organização dos comportamentos e costumes sociais. A escola apenas completaria o que de fato competia à família religiosa, sendo a mulher a responsável pela sustentação desse pilar, no âmbito doméstico.

Para os integralistas, a escola devia ser um prolongamento da família e a participação da mulher restituída ao lar deveria predominar. Porém, ela deveria assumir tarefas sociais estratégicas, atuando na educação elementar das crianças.

⁴⁷ CALDEIRA, João Ricardo de Castro. Integralismo e política regional: a ação integralista no Maranhão (1933-1937), São Paulo, Annablume, 1999.

⁴⁸ Viana (2008) encontrou na revista Anauê dois artigos do padre integralista Leopoldo Aires, nos quais recomenda à juventude integralista observância “a valores morais absolutos, temperados pelo ardor dos corações”. Helder Câmara também foi lembrado, em razão da crítica endereçada aos renovadores do ensino, na qual argumentou sobre “a impossibilidade de a escola reajustar a sociedade, sendo necessário um regime novo para que a escola exista e atue de forma eficaz”. (VIANA, 2008, p. 79).

Zelando com amor pela pátria, a ação integralista estaria a serviço da moral espiritualista. E, para lograr êxito nesse objetivo de fazer avançar a unidade nacional, o movimento propôs a militarização educativa da infância, da juventude e das mulheres⁴⁹. Nesse aspecto, o pensamento católico conservador divergiu das principais propostas integralistas. A ação educativa militarizada, bem como o juramento incondicional ao chefe nacional da AIB, quando do ingresso nas fileiras do movimento, não eram bem recebidos.

Embora na arena social mais ampla o pensamento direitista encontrasse adversários comuns, havia diferença substancial entre católicos e integralistas, especificamente quanto à efetivação, nas práticas sociais, do princípio de espiritualidade cristã.

No campo da política de Estado, os católicos tendiam a valorizar sua participação autônoma na República. A ação católica dava força à Igreja como referência de poder espiritual e moral, não importando a forma de governo, e reconhecendo a legalidade do poder político instituído.

Entre os integralistas, a tendência autocrática se tornava explícita na defesa de uma “democracia de fins”⁵⁰, a ser efetivada mediante uma hierarquia de governo corporativa e chefiada politicamente por uma liderança carismática.

Nas teses do Estado Integral não fazia sentido o sufrágio universal nem a organização de partidos políticos, desde que a vida social fosse organizada por intermédio da ação política de uma elite cultural, imbuída da tarefa de garantir o desenvolvimento das capacidades individuais.

Segundo Simões (2005), a justificativa para tal configuração política se sustentava na convicção da incapacidade do povo de se autogovernar, em

⁴⁹ No organograma de funcionamento da AIB é possível notar o papel estratégico e interdependente entre as Secretarias de Educação e Propaganda, bem como o ativismo das mulheres na condução das atividades da Secretaria Nacional de Arregimentação Feminina e dos Plinianos (SNAFP).

⁵⁰ Expressão pliniana, resgatada por Coelho (2005), juntamente com outras como: “economia orientada”, “homem integral”, “Estado corporativo”, “harmonia das forças sociais” e “primado do espírito”.

contraste com o que sustentavam liberais e comunistas quanto à participação popular⁵¹.

As forças conservadoras de então partilhavam do temor de que as revoluções comunistas contaminassem a sociedade com uma filosofia materialista, opositora do “primado do espírito”. Entre os integralistas, a posição extrema a esse respeito era abertamente incorporada pela proposta de salvação nacional.

Barbosa (2006) faz notar na estrutura de funcionamento da AIB, rigidamente hierarquizada, corporativa e centralizada na figura do chefe, a projeção da “sociedade integral”, organizada segundo a categoria de seus componentes. Caberia a um grupo seletivo manter a corporação saudável e justa, segundo os valores integrais de ordem, disciplina, trabalho, sacrifício, honra e unidade⁵².

Respondendo ao chamado nacionalista, a AIB se apresentava como a resposta para elevar o nível cultural das massas. Para tanto, exaltava um movimento cultural grandioso, mitificado pela crença de que a raça brasileira se ergueria como síntese do “homem integral”.

Os integralistas seriam os primeiros brasileiros “despertos”, responsáveis por essa condução, sufocando “o monstro que se transforma em povo”⁵³.

Entretanto, em que pese o uso do discurso salvacionista, marca da gramática integralista, Coelho (2005) o considera uma tendência partilhada não

⁵¹ Para os primeiros, o entusiasmo com a modernização do país tornava legítima uma democracia republicana e representativa, legitimada pelo voto. Entre os anarquistas, democracia se refere às práticas comunais relacionadas à auto-organização popular: decisão horizontalizada, assembleias, enfim o poder exercido diretamente. Entre os marxistas, a ideia de uma liderança revolucionária de vanguarda admitiu a transição ao comunismo a partir da ditadura do proletariado.

⁵² Viana (2008) destaca da gramática integralista os tópicos de sua dissertação, fazendo uso de expressões literalmente divulgadas pela propaganda da AIB, tais como “Mamãe, hoje não quero ir ao cinema, quero fazer mortificação pela vitória do integralismo”, em referência aos textos pedagógicos direcionados aos “soldadinhos do sigma”.

⁵³ Expressão resgatada por Viana (2008).

apenas entre conservadores⁵⁴. Isso na medida em que, nesse período, diferentes recortes ideológicos tenderam a oferecer respostas ao atraso do povo brasileiro.

Na educação essa tendência pode ser confirmada nas diferentes finalidades a ela creditadas, como conscientizar as pessoas com vistas à revolução, favorecer o progresso científico e tecnológico do país, formar hábitos higiênicos e assim desviar os indivíduos de tendências anormais⁵⁵ ou, ainda, erradicar o mal do analfabetismo.

No campo artístico⁵⁶ e literário, figuras renomadas assumiam posição nacionalista nesse período. Por exemplo, Olavo Bilac, então nomeado patrono do exército brasileiro. Ele defendia a educação moral e cívica das crianças. Luís Câmara Cascudo, estudioso das manifestações da cultura popular brasileira, era simpatizante do integralismo⁵⁷. Monteiro Lobato é outro nacionalista expressivo da época, criador do Jeca Tatu, personagem da literatura que se tornaria símbolo da necessidade de superação do atraso social.

Salientemos entre essas diferentes posições ideológicas o alcance do nacionalismo de viés salvacionista, compartilhado com um certo entusiasmo pela educação, pela juventude e pela cultura popular.

⁵⁴ Embora seja muito próprio do salvacionismo fascista alardear a crise para então apresentar-se como a grande resposta restauradora. Desse modo justifica o aniquilamento do que possa ameaçar a unidade social repactuada. Ele sempre elege alguém a quem possa culpar.

⁵⁵ Entre os integralistas, o médico Belisário Penne faz referência à visão higienista aplicada à educação integralista. Ele escreve sobre um modelo de instrução que seria prolongamento do lar. Além disso, ressalta a importância da escola para aquelas crianças que não encontram na família a base para a criação de bons hábitos. E coloca a educação a serviço da correção da herança congênita.

⁵⁶ O movimento modernista punha grande entusiasmo na definição de uma identidade nacional, fundada numa brasilidade autêntica. Tarsila do Amaral, Mario de Andrade e Guimarães Rosa exemplificam uma vanguarda influenciada pelo viés do nacionalismo, porém em diálogo com a produção artística mundial.

⁵⁷ Cytrynowicz (2001) faz notar que a adesão ao e a simpatia pelo nacionalismo integralista, abrangeram não apenas religiosos ou fanáticos, mas variados atores sociais. Além disso, demonstra que tal ideologia dialogou e debateu com as mentalidades e forças sociais coexistentes nesse período.

Para os integralistas, o movimento cultural defendido promoveria uma verdadeira “revolução do espírito”. Viria como resultado de uma condução ilustrada, fundada não só nas ideias europeias de liberdade e de democracia, como acreditavam as elites nacionais, mas também na força cabocla, pela qual se firmaria o herói sertanejo⁵⁸.

A ação político-pedagógica, correspondente a esse ideal salvacionista, deveria orientar-se para uma moral capaz de regular as forças instintivas do indivíduo, em prol da elevação da espiritualidade da nação. A essa moral corresponderiam os princípios de disciplina e de autoridade.

Coelho (2005) também ressalta a grandiloquência da propaganda integralista quando investiga a rede de escolas da AIB no Rio de Janeiro. Usa como fonte documental os jornais do eixo Rio-São Paulo, os quais noticiavam frequentemente o surgimento de “mais uma escola integralista”, chegando a informar o leitor sobre a inauguração de 3000 escolas em 1937.

Coelho (2005) coteja outras fontes documentais, como o registro fotográfico da AIB e os periódicos publicados à época. Encontra pistas sobre o regime de funcionamento e formas de organização da educação integral, porém não chega à comprovação dos números noticiados e nem de como se deu a incorporação dessas escolas ao sistema de ensino regular então vigente.

Na mesma linha investigativa, Viana (2008) estuda a ação integralista em Santa Catarina, com especial atenção ao aliciamento da “juventude pliniana”⁵⁹. Observa que o integralismo não se ocupou de elaborar uma Pedagogia própria. Apropriou-se de modelos e práticas consideradas adaptáveis à sua doutrina e optou por um sistema eclético, propulsor de sua ideologia.

No entanto, a educação era a propaganda do integralismo e, com esse uso ideológico, o movimento participou do debate político-pedagógico da época da

⁵⁸ Expressão inédita do encontro harmonioso entre raças. Na definição pliniana, uma figura de boa índole, inteligente, arguta, bondosa e de profunda espiritualidade.

⁵⁹ No sentido de pertencer ao grande chefe, de forma correlata à juventude nazista, chamada “hitlerjugend”.

seguinte forma: a) simpático às concepções cívicas e higienistas, adaptou propostas de ensino ativo, como o escotismo⁶⁰; b) fez uso de produções didáticas na forma de historietas e anedotas publicadas em suas revistas e jornais⁶¹; c) divulgou posicionamentos pedagógicos personalistas de seus membros e simpatizantes; d) conduziu escolas e campanhas de alfabetização de adultos; e) desenvolveu performances ancoradas em uma mística diretamente relacionada ao nazi-fascismo⁶².

Estamos de acordo com Cytrynowicz (2001) quanto à identificação da ação integralista com um projeto de uniformidade social. Pensamos que sua simbologia e ritos denotam uma linguagem plasmada, isto é, correspondente a modelos explicativos estáticos e pouco suscetíveis a acomodações ou acordos sociais.

Assim como o nazismo e o fascismo europeus, constitui-se como reação a tudo o que não se encaixava no sistema de crenças propagandeado. Frente ao caos alardeado, apresentou-se como única resposta restauradora possível. Justamente por intermédio de uma retórica de difícil racionalização, porém de fácil absorção emocional, o movimento reuniu muitos adeptos e serviu de motivação para o combate aos alvos sociais então identificados como ameaçadores.

⁶⁰ Até 1936 a AIB utilizou-se do Guia de Escoteiro britânico Baden-Powell. A partir de então, afirmou já não estar “subordinada ao império britânico” (Viana, 2008). O Departamento de Juventude adaptou deste Guia sua própria divisão de tropas plinianas, que se constituíram em infantis (5 a 8 anos), vanguardeiros (10 aos 12) e pioneiros (13 a 18).

⁶¹ A revista Anauê publicou uma série de contos didáticos integralistas. Viana (2008) destaca a tática de “dourar a pílula”, isto é, atrair a atenção dos pequenos com jogos e histórias. Entre as publicações, a série “Sinha” explica a escravidão como um sistema de convívio harmonioso entre fazendeiros e escravos. Há também os contos anticomunistas, nos quais a figura de Plínio Salgado surge como a de um salvacionista. E as histórias de heroísmo infantil e de modelos de sacrifício e lealdade aos princípios integralistas.

⁶² Além do sigma: o uniforme inspirado no escotismo; o hino “Avante”; “Anauê” para cumprimentar (em Tupi Guarani, “Anauê” significa “você é meu parente”; patentes de honra para a juventude pliniana; rituais de batismo e de casamento; formas de cantar o hino da bandeira do sigma ao pôr do Sol. Trata-se de componentes de uma simbologia fascista.

Suas bases ideológicas perpassam as campanhas de ódio do século XX, por meio das quais a experiência de indiferenciação subjetiva absoluta (o holocausto) encontrou espaço, produzindo e intensificando a barbárie.

Conforme sinalizou Fausto (1998), a complexidade do fenômeno nazista torna-o um tema sempre retomado pela pesquisa histórica, nem de longe exaurido. Continuam pertinentes indagações clássicas como aquelas relativas aos porquês sócio-econômicos e aos níveis subjetivos de adesão social. As explicações tendem a mostrá-lo como um fenômeno singular, produto de uma história e de uma conjuntura específica. Há também outras análises, voltadas para suas origens remotas, como o fez Norbert Elias, na obra *The Germans* (1996), mencionada por Fausto (1998).

Contudo, reportando-nos às conjecturas do presente, perguntamo-nos se fenômenos como a AIB poderiam ressurgir em outras configurações sociais e políticas. É uma questão relevante para a educação, visto que o extermínio não deixa de representar, tragicamente, uma herança da modernidade⁶³.

A ideologia do outro visto como ameaça continua fortemente presente na sociedade atual. Em diferentes países, escolas, cinemas, praças e cidades, refugiados de guerra, judeus, católicos, palestinos, poloneses, sírios, negros, crianças, mulheres, homossexuais e transexuais são alvos de extremistas, terroristas e nacionalistas. Mas também pacatos cidadãos disparam, concreta e simbolicamente, contra estas ameaças que nascem da estigmatização.

Ao seu tempo, Walter Benjamin (1892-1940) escreveu sobre a atuação dessas forças regressivas. Utilizando-se do aforisma “kaiserpanorama”⁶⁴,

⁶³ A ideologia da Escola Sem Partido circula como Projeto de Lei em vários espaços do Legislativo e desde 2016 adentrou o Congresso Nacional. Vem sendo apresentada à sociedade como instrumento de contenção da prática de doutrinação na sala de aula. O legislador propõe a punição aos professores delatados por alunos, famílias ou agentes públicos. Em nosso entendimento trata-se de um exemplo da atuação de forças regressivas no contexto brasileiro atual.

⁶⁴ Ciclorama circular que serve para projetar imagens de paisagens sobrepostas a um fundo, no qual se encontra o expectador, método precursor do cinema.

rememorou a Berlim dos anos de 1900. Nesse escrito, intitulado “Viajem pela inflação alemã”, anunciou um roteiro de quatorze teses para o desvelamento da insensibilidade social. Na IX parada dessa viagem ele fez a seguinte denúncia:

Os indivíduos encurralados nos limites deste país perderam a noção dos contornos da pessoa humana. Qualquer homem livre é para eles uma aparição extravagante. Imaginem-se as cadeias de montanhas dos Alpes, não contra o fundo do céu, mas recortadas nas pregas de um pano escuro. Essas formas imponentes se destacariam de um modo muito vago. Uma cortina pesada como essa desceu sobre o céu da Alemanha, e impede-nos de distinguir o perfil até dos maiores homens. (BENJAMIN, 2013, p. 21).

Ontem e hoje são variadas as situações de expressão do ódio irracional e ilegítimo, heranças de priscas épocas, mas também de um século inteiro de conflitos. Conforme disse Galeano (2016) em entrevista audiovisual, concedida um ano antes de sua morte,

O século XX, que nasceu anunciando paz e justiça, morreu banhado em sangue e deixou o mundo muito mais injusto do que tinha encontrado. O século XXI, que também nasceu anunciando paz e justiça está seguindo os passos do século anterior. (OUTRAS Palavras, 2016).

Seja em razão de hábitos ancestrais, seja por ser alimentada pelos conflitos mundiais do presente, a barbárie não pertence somente ao passado. Diariamente se manifesta como destruição. Propaga-se na forma de violência explícita ou velada. Ressurge e se aprimora em requintes da crueldade. Por isso, continua sendo imprescindível perseguir formas dignas de um viver sem medo, utopia que se impõe como ética de uma educação integral.

Diante desse alerta, finalizamos essa incursão histórica sobre os embates sociais implicados na definição da educação integral. Para além da cronologia ou da erudição, a consciência histórica das lutas e resistências pelas quais a escola passou esclarece as origens de conflitos inerentes aos processos pedagógicos atuais. Ao rememorar estas origens esmiúça-se a compreensão sobre o duplo movimento de permanência e mudança expresso no cotidiano escolar.

Dentro dessa compreensão, de modo algum a educação integral representa a outra face da escola regular. Ela é a escola regular redesenhada e produzida na sua ambivalência e em relação com as contradições da sociedade.



PERCURSO METODOLÓGICO

*Devo admitir logo de início:
só é possível descrever uma pequena parte do que se vê.
(Walter Benjamin)*

Iniciamos a descrição do percurso metodológico dessa tese recorrendo a Walter Benjamin (2015), com vista à criança, nessa pesquisa colocada em relação ao trabalho de aluno (DUBET, 1994).

Debruçamo-nos sobre a experiência de mais tempo, descrita com base nos componentes materiais e simbólicos apreendidos das dinâmicas culturais de uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, localizada no município de Piraquara, Paraná. Quisemos, como Benjamin (2015), explicar tendo em consideração o movimento sócio-histórico expresso em uma particularidade.

Em uma das narrativas radiofônicas de Benjamin⁶⁵, o ouvinte é chamado a visitar uma tradicional fábrica de latão da Alemanha, transformada, a partir de 1920, em uma empresa gigantesca, com cerca de 2000 trabalhadores. Para a pesquisa, o convite do autor enseja posicionamento reflexivo sobre a pertinência da observação circunstanciada:

Ainda não nasceu o escritor ou o poeta capaz de descrever, de forma que o leitor possa imaginar do que se trata, um cilindro laminador ou uma tesoura rolante [...] Talvez um engenheiro pudesse. Mas ainda assim ele faria um desenho. E o observador? Penso aqui em um de vocês, por exemplo, que chegasse à fábrica de latão Hirsch-Kupfer em Eberswalde e ficasse diante de uma dessas máquinas que têm nomes quase impronunciáveis. O que veria ali? [...] nada. Elas não são feitas para serem vistas, a não ser

⁶⁵ BENJAMIN, Walter. Visita à fábrica de latão. In: **A hora das crianças: narrativas radiofônicas**. Rio de Janeiro, 2015, p.107-114. As narrativas foram conduzidas entre 1927 e 1932. Versando sobre uma variedade de temas cotidianos e históricos, o autor dialoga com a criança, interlocutora de todo e qualquer assunto que faça parte da sociedade da qual participa. A infância aqui não está separada da cultura compartilhada. O rádio é o meio utilizado nessa comunicação, uma tecnologia presente há três anos no contexto alemão da época.

por alguém que, conhecendo perfeitamente seu mecanismo, seu desempenho e finalidade, saiba exatamente o que se passa no exterior. Só podemos compreender exatamente o que se passa no exterior se conhecemos o interior; isso vale tanto para máquinas quanto para os seres vivos. (BENJAMIN, 2015, p. 107).

Para nós tratou-se de um conselho epistemológico aplicável à escola, pertinente ao desenvolvimento metodológico da pesquisa, definido na aproximação com o cotidiano e pelo gradativo distanciamento da análise em relação ao papel indutor do PME na promoção da educação em tempo integral.

No encaço da narrativa radiofônica, avançamos na compreensão da realidade da fábrica de latão, tensionada a partir da reflexão gerada pela experiência de visitá-la. Os significados capturados nessa visita remontaram à sociedade industrial, encantada com suas grandes obras e marcada pela dimensão técnica dos processos sociais então em transformação. Tais características eram amplificadas na imagética de um novo mundo, percebido de um modo quase mágico frente à grandiloquência e à prosperidade alcançada em tão pouco tempo.

Na descrição, os feitos históricos, interligados àquela realidade, são quase subterfúgios para a busca de outros vestígios – os conflitos, as insalubridades e os delírios próprios dessa dominância cultural, típica de uma sociedade tecnologicamente avançada e altamente interdependente.

Vemos assim, por entre as brechas do ordenamento capitalista, a noção de experiência, surgida como narrativa pela qual é possível saber o que se passa no interior da estrutura, isso sem falar “uma palavra sobre os trabalhadores, sobre sua formação, sobre os complicados cálculos que definem seus salários” (BENJAMIN, 2015, p.110) ou ainda sobre elementos exteriores, como “as tarefas da direção da empresa, que precisa não só organizar o processo de produção, mas também manter um olho atento no mercado mundial” (BENJAMIN, 2015, p.110).

Tomamos a narrativa da fábrica como elucidativa do percurso metodológico dessa pesquisa, através do qual a escola foi concebida como experiência social singular.

Em atenção às características dessa realidade fomos instigados a pensar sobre as miudezas de um contexto, sobre os vestígios expressos naquilo que escapa à descrição e sobre as contradições emergentes em práticas sociais

compartilhadas. Buscando aqueles que experimentam a escola de perto, adentramos em seus mecanismos, desempenho e finalidade.

Por fim, deparamo-nos com a criança, considerada observadora e participante da construção dessa experiência social. Em suas narrativas encontramos, entre outros ecos, a curiosidade pelo mundo que herdaram e no qual querem deixar marcas.

CAPÍTULO 4

CONFIGURAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

No início da pesquisa, a educação integral foi localizada como proposta de aplicação pedagógica, relacionada a uma política educacional mais ampla, com destaque para a busca da qualidade do ensino fundamental.

Por intermédio do PME, o município de Piraquara (assim como, um ano antes, o de São José dos Pinhais) havia se tornado estreado na experiência de reorganizar tempos e espaços educativos.

Após consultar as recomendações pedagógicas dos documentos oficiais⁶⁶, fomos à análise da configuração local da proposta de educação integral. A expectativa era a de observar movimentos de apropriação do PME segundo as lógicas de organização de duas escolas comparadas. Queríamos identificar os processos de significação engendrados nas relações entre os envolvidos com o processo pedagógico e, especialmente, saber se ocorreriam mudanças nos processos formativos. Traçando um comparativo entre as escolas, o estudo pretendia, naquele momento, analisar características da organização do trabalho pedagógico em realidades municipais distintas e contrastadas.

Nossa hipótese era a de que, comparando-se escolas de municípios com maior e menor capacidade socioeconômica para promover a manutenção e o desenvolvimento da educação em suas respectivas redes, poderíamos identificar tendências e retóricas no discurso pedagógico especializado. Supúnhamos que escolas menores seriam mais propícias a integrar o PME em suas respectivas propostas formativas e, também, em suas localidades. Isso porque uma ampliação de tempos e espaços educativos para todos os alunos poderia favorecer o

⁶⁶ Trata-se dos Cadernos Pedagógicos e do Manual Operacional, analisados no primeiro capítulo da tese.

repensar de todo o trabalho. Particularmente, as práticas compartilhadas, o planejamento coletivo e o reordenamento curricular.

Com esse recorte, selecionamos duas escolas com menos de 100 alunos, ambas identificadas como do campo.

A partir daí iniciamos a observação. Ponderávamos sobre a atuação dos governos municipais, as contrapartidas locais, bem como sobre os percalços pedagógicos ocorridos durante a aplicação dos recursos federais disponibilizados. Percebíamos que a forma como o Programa fora apresentado e apropriado – facilitador ou limitador da reconfiguração do processo pedagógico – repercutia de um modo peculiar em cada contexto. Por isso, seria preciso aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica de trabalho em cada escola.

Desde a fase exploratória observávamos situações de retração do PME, seja por razões partidário-ideológicas⁶⁷, seja por desconhecimento ou ainda por desconsideração do conteúdo do programa⁶⁸. Além disso, durante a pesquisa, ocorreu o recrudescimento da política nacional, sinalizado pelo atraso no envio de recursos federais⁶⁹.

⁶⁷ Em São José dos Pinhais, a gestão municipal desde as primeiras adesões colocou ressalvas quanto à estruturação de contrapartidas. Em 2014, quando da solicitação de autorização para a entrada da pesquisadora em campo, a diretora do Departamento de Ensino Fundamental da SEMED declarou não considerar o PME estratégico para as políticas municipais, pois o programa de governo do prefeito, então eleito, apresentava outras prioridades.

⁶⁸ Na escola de Piraquara, apenas uma das professoras declarou ter conhecimento dos documentos relativos à proposta pedagógica prescrita no PME. A equipe diretivo-pedagógica da escola recebeu orientação da SEMED quanto ao uso dos recursos, formas de cadastramento e adequada prestação de contas, prevista nos Manuais Operacionais. Além disso, formalizou planos para o desenvolvimento das atividades complementares, selecionadas durante a adesão, sem, no entanto, se reportar aos Cadernos Pedagógicos publicados pelo MEC.

⁶⁹ Durante o ano de 2015 o PME sofria declínio decorrente do impacto do ajuste fiscal sobre os programas sociais. Em 2016 a SEMED de Piraquara informou ter solicitado nova adesão ao PME, porém o MEC anunciou que iria adotar novo formato para seleção de escolas consideradas prioritárias, deixando o município no aguardo de orientações vindas do governo de Michel Temer.

Assim sendo, verificamos que a execução do processo pedagógico, em cada realidade, sofria com as interrupções e oscilações no suporte, dado aos e pelos municípios, às escolas que haviam realizado a adesão junto ao MEC.

Em São José dos Pinhais (2014) a SEMED sinalizou o encerramento de suas ações, pois diminuiu, intencionalmente, as contrapartidas firmadas desde as primeiras adesões. E, diante da perspectiva de descontinuidade nas ações até então pactuadas, a escola tentava se adequar ao contexto de restrições.

No início da adesão, essa escola almejava ser reconhecida formalmente, via Conselho Municipal de Educação, como a primeira de tempo integral do município de São José dos Pinhais. Em 2012, as famílias estavam mobilizadas em torno dessa expectativa. Porém, em 2014 a SEMED sinalizou que não iria apoiar tal objetivo, promovendo, inclusive, a troca de profissionais.

Assim, em conformidade com o funcionamento das demais escolas de ensino regular, o trabalho pedagógico seguiu o formato turno e contraturno, retrocedendo quanto às tentativas anteriores de alterar essa sistemática, as quais haviam sido questionadas pela mantenedora. Em condições adversas, essa foi a estratégia assumida pela nova diretora e equipe remanescente para manter a experiência de educação integral.

Em Piraquara, o PME foi mantido entre 2010 e 2015, porém com interrupções e pouca sincronia entre o planejamento, o calendário escolar convencional e a execução pedagógica e financeira dos macrocampos selecionados. As atividades não foram, conforme diz a normativa federal, diárias. Sequer ocorreram durante todo o ano letivo. A escola optou por atrelar o tempo da execução pedagógica ao recebimento dos recursos, procedendo à primeira oferta no segundo semestre de 2014 e retomando os trabalhos a partir do segundo bimestre de 2015. Também não seguiu as recomendações de ocupar espaços da localidade. Decidiu manter o Programa nos limites espaciais da edificação escolar. Sob o argumento de destinar os recursos para algumas benfeitorias e para o ressarcimento dos monitores e sem contar com maiores contrapartidas municipais, acomodou o PME às sistemáticas existentes, conduzindo a oferta como Projeto de Contra Turno.

Nesse formato, concentrou as atividades em dois dias da semana; seguiu os horários já padronizados para o funcionamento dos turnos regulares;

disponibilizou aos monitores as salas de aula não ocupadas por outras tarefas da escola; e incluiu os macrocampos selecionados no cronograma de outras frentes de trabalho, especificamente o reforço do ensino regular, com destaque para a alfabetização.

Quanto mais observávamos essas duas realidades, mais encontrávamos circunstâncias favoráveis ao estudo da educação integral produzida segundo a dinâmica das escolas e com os conflitos de cada contexto. Tal posicionamento levou à redefinição e concentração da pesquisa em uma única escola.

Escolhemos aquela situada no município de Piraquara, pois havíamos conseguido várias oportunidades de interação com adultos e crianças e tínhamos participado de eventos importantes, como o Conselho de Classe e o Conselho Participativo. Além disso, tivemos amplo acesso a registros audiovisuais, junto à Prefeitura Municipal, bem como tínhamos acessado outros documentos, franqueados à consulta pela escola.

A partir dessa decisão, o trabalho empírico seguiu com o levantamento de fontes sobre a educação na cidade, sobre a escola na localidade e que mencionavam as outras escolas municipais, também envolvidas com a experiência de educação em tempo integral.

4.1 CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO

Piraquara fica a Leste da capital paranaense e tem papel ambiental estratégico no desenvolvimento econômico da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), pois abriga áreas de mananciais necessárias ao abastecimento hídrico de toda a região. O município pertence ao segundo anel metropolitano e dista 22 km da capital do estado do Paraná.

Desde a origem indígena do nome (toca do peixe), Piraquara se remonta às águas. Noventa por cento do seu território recebe a incidência da Lei Federal 9.885/2000, pela qual foram criadas Áreas de Proteção Ambiental (APA's) e Unidades Territoriais de Planejamento (UTP's) em toda a RMC.

Mas, mesmo sob a regulamentação dos referidos mecanismos de proteção ambiental, há impactos negativos, com prejuízo ao meio ambiente e à qualidade de

vida da população, especialmente nas áreas limítrofes entre Pinhais e São José dos Pinhais.

Na história passada e recente de Piraquara, as desigualdades urbanas estão diretamente ligadas às relações de interdependência entre Curitiba e Região Metropolitana⁷⁰, conforme fica demonstrado no avanço da mancha urbanizada irradiada a partir da capital paranaense (MAPA 1).

MAPA 1 – ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA RMC E EXPANSÃO DA MANCHA URBANIZADA

Localização das Áreas de Proteção Ambiental da RMC

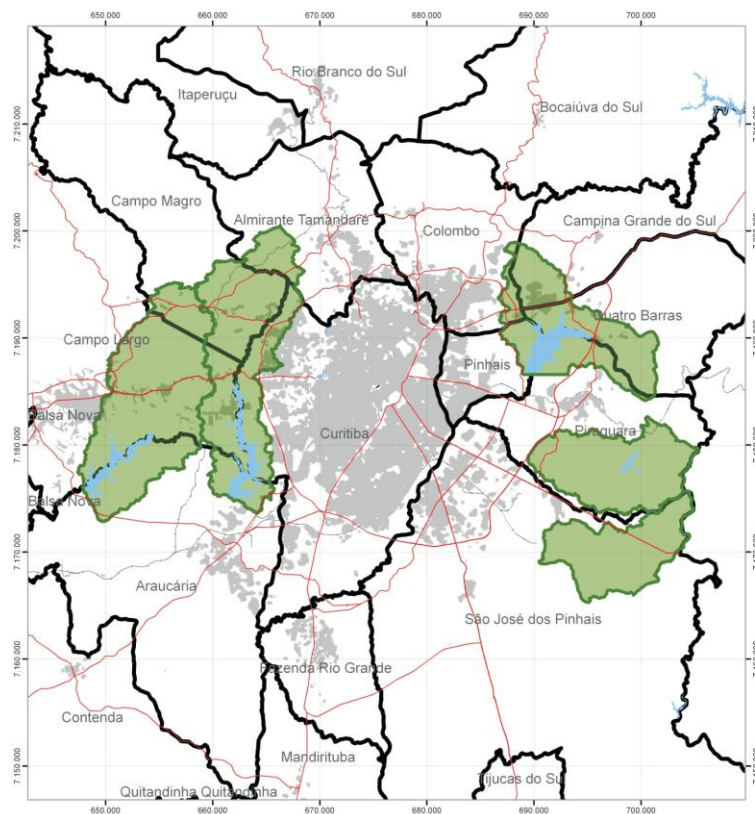
Legenda

- APAs da RMC
- Limites municipais
- Mancha urbanizada 2004*
- Sistema viário principal
- Ferrovias
- Represas existentes

*Campo Largo 2000

0 5.000 10.000
Metros

FONTE: COMEC, 2010
Projeção Universal Transversa de Mercator
Meridiano Central 51° W GR
Datum vertical SAD-69
Datum horizontal Imbituba-Santa Catarina



FONTE: COMEC (2010)

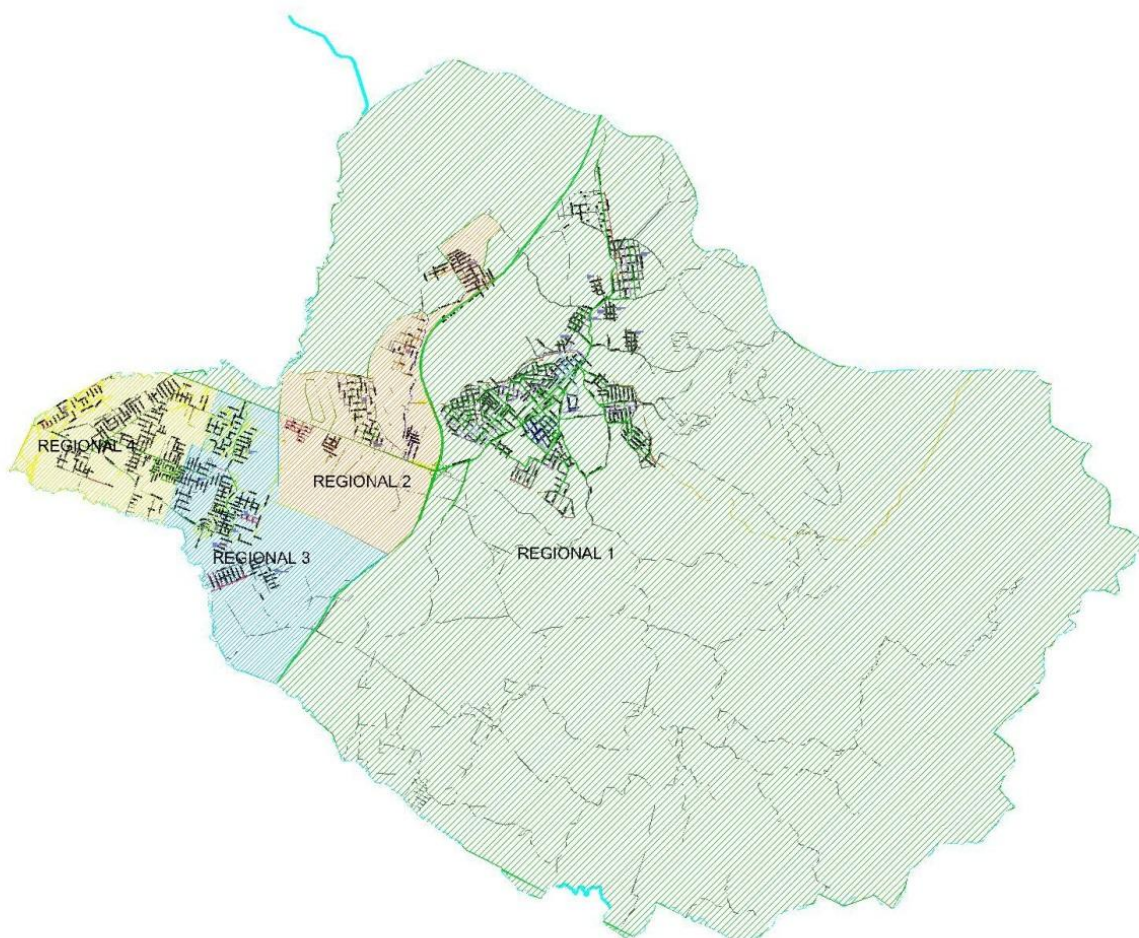
⁷⁰ Consultamos: IPARDES. Problemas habitacionais dos assentamentos precários urbanos na RMC: relatório I, Curitiba, 2010.

Os efeitos negativos são exponenciais nas áreas não regularizadas, como ocorre na região do Guarituba na divisa com Pinhais, localidade marcada por movimentos migratórios e pela degradação ambiental.

A escola em que ocorreu a pesquisa está circunscrita a uma área de mananciais, em uma região conhecida como Capoeira dos Dinos. A localidade é distante das áreas de urbanização mais intensa e das ocupações irregulares incidentes no município.

A prefeitura fornece seu próprio mapa das áreas de ocupação, ordenado a partir do arruamento e rodovias que cortam o município. São quatro regionais (R1, R2, R3 e R4) a demarcar o crescimento urbano da cidade (MAPA 2).

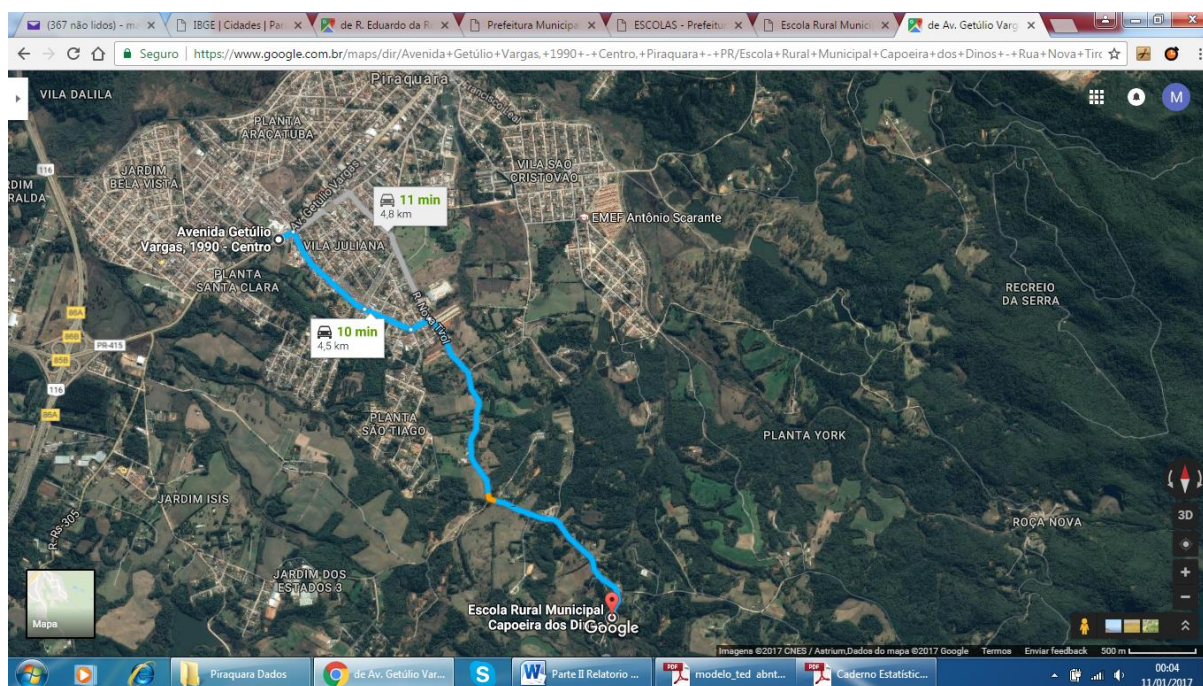
MAPA 2 – REGIONAIS DE PIRAQUARA



FONTE: PREFEITURA PIRAQUARA (2016)

A escola da Capoeira dos Dinos, em que ocorreu a pesquisa, não está circunscrita ao perímetro urbano mapeado pela prefeitura. Está localizada em Região dos Mananciais da Serra (MAPA 3), cerca de 10Km da sede municipal (R1).

MAPA 3 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À SEMED (R1)



FONTE: GOOGLE MAPS (2016)

Adiante retornaremos aos aspectos culturais da região da Capoeira, quando acrescentaremos à caracterização do município alguns relatos orais, encontrados em acervo audiovisual disponibilizado por profissionais da prefeitura e das escolas municipais.

Consultando essa fonte, pudemos acessar pequenas histórias relacionadas ao sentimento de pertencer a um lugar que se ajudou a construir e, por esse caminho, logramos descrever outros aspectos da realidade educacional municipal.

Por hora, reportamo-nos à cidade por meio de informes estatísticos, disponibilizados por órgãos públicos e agências/fundações. Acessamos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES); Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC); Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD/IPEA/Fundação João Pinheiro); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O intuito foi traçar uma identificação geral da realidade sócio-educacional (QUADRO 3) do município.

QUADRO 3 – IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

Autoridade Eleita 2016	Data de Instalação	Área Territorial	População Estimada (2016)
Marcus Mauricio de Souza Tesserolli	29/01/1890	225,223 Km²	106.132 hab
Densidade Demográfica (2016)	Grau de Urbanização (2010)	Domicílios Urbanos (2010)	Domicílios Rurais (2010)
47,23 hab/Km²	49,07	45.738 hab	47.469 hab

FONTE: IBGE/IPARDS/IPEA

Consultamos também os seguintes indicadores sócio-econômicos: Índice GINI, Renda Média Per Capita e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (QUADRO 4).

QUADRO 4 – INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS DE PIRAQUARA

Índice de GINI (IBGE/IPEA, 2010)	Renda Média Domiciliar per Capita (IBGE, 2010)	IDHM (IBGE/IPEA 2010)
0,4307	556,48	<div>IDHM Geral 0,700</div> <div>IDHM Longevidade 0,869</div> <div>IDHM Educação 0,574</div> <div>IDHM Renda 0,689</div>

FONTE: IBGE/IPEA (2010)

O indicador GINI mede o grau de concentração da distribuição de renda domiciliar per capita de uma determinada população em um determinado espaço geográfico. A orientação para interpretá-lo é a de que, quando o índice tem valor igual a um (1), existe perfeita desigualdade, isto é, a renda domiciliar per capita é totalmente proveniente de um único indivíduo. Quando ele tem valor igual a zero

(0), tem-se perfeita igualdade, isto é, a renda é distribuída na mesma proporção para todos os domicílios. Quanto mais perto ficarmos da unidade, maior a desigualdade na distribuição da renda domiciliar.

A renda média, no ano considerado, é calculada com base na soma dos rendimentos mensais dos habitantes do domicílio, em reais, dividida pelo número de seus moradores. O salário mínimo é o valor referência para toda a série; em 2010 correspondia a R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais).

A interpretação para o IDHM leva em consideração sua variação, segundo as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 - médio; 0,700 a 0,799 – alto; e 0,800 ou mais - muito alto.

Com esses parâmetros, identificamos uma cidade em crescimento urbano, que há sete anos atrás ainda reunia pouco mais da metade da população nas áreas consideradas rurais. O padrão de vida médio das famílias corresponde a cerca de um salário mínimo, com desvio mediano da proporcionalidade per capita, concentrada nos domicílios.

As características sócio-econômicas que remetem à pobreza são confirmadas pelo IDHM, considerado alto, por conta da longevidade da população. Porém, a escolarização é parametrizada como muito baixa e a renda familiar considerada baixa.

Quanto aos indicadores educacionais (QUADRO 5), acessamos informes complementares. Rastreamos o desempenho escolar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, consultamos a taxa de escolaridade da população com 25 anos ou mais.

QUADRO 5 – PARÂMETROS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS

Desempenho Escolar – Ensino Fundamental Anos Iniciais (INEP, 2015)		Escolaridade da População com 25 anos ou mais (IBGE/IPEA, 2010)	
Taxa de Aprovação	92,1%	Fundamental Incompleto e Analfabeto	6,3%
Taxa de Reprovação	7,4%	Fundamental Incompleto e Alfabetizado	47,7%
Taxa de Abandono	0,5%	Fundamental Completo e Médio Incompleto	19,6%
Taxa de Distorção Idade/Série	10,5%	Médio Completo e Superior Incompleto	21,6%
IDEB Municipal	5,2	Superior Completo	4,7%

FONTE: IBGE/IPARDES/IPEA/INEP (2015)

Podemos ver no quadro a alta taxa de aprovação, porém com significativa distorção entre idade e série (ano). Há mais pessoas com ensino fundamental incompleto e não alfabetizadas do que com ensino superior. Quase a metade da população jovem, adulta ou idosa não chegou a concluir o ensino fundamental, mas é considerada alfabetizada. Cerca de 20% da população chega ao final da educação básica, percentual igual ao daqueles que concluem o ensino fundamental mas não continuam seus estudos.

Do diagnóstico do Plano Municipal de Educação (2015-2025), instituído pela Lei Municipal nº 1491/2015, destacamos outros informes. Levantamos dados específicos da escola da Capoeira dos Dinos (QUADRO 6).

QUADRO 6 – DIAGNÓSTICO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Número de Escolas Municipais	Municipalização das Escolas		Total de Matrículas no Ensino Fundamental Anos Iniciais (2015)		
16	Início	199 2	Município	8230	Aumento de 727 matrículas em 11 anos
	Municipalização da Escola da Capoeira	199 2	Escola da Capoeira	87	
Índice de Reprovação em 2014			Ano série com o maior número de reprovados em 2014		
Município	9,3% ou 768 alunos	Menor índice desde 2002	Município	2º ano com 18,97% ou 356 alunos	
Escola da Capoeira	3,7%		Escola da Capoeira	3º ano com 21,4% ou 4 alunos	
IDEB (2013)	Observado	Projetado	Defasagem Idade/Série Ano (2015)		
Município	4,8	5	Município	18,11% ou 1491 alunos	
Escola da Capoeira	5	s/projeção	Escola da Capoeira	11,49% ou 10 alunos	

FONTE: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Na avaliação do Plano, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – vem apresentando melhores resultados desde 2002, embora ainda em 2013 não tivesse alcançado o projetado para o IDEB. As taxas de reprovação sinalizam declínio, mas apareceram concentradas no Ciclo da Alfabetização, entre os segundos e terceiros anos, o que resulta em uma defasagem entre idade e série (ano) de cerca de 20% em 2014.

4.2 O ESTUDO EM ESCOLA

A pesquisa recorreu à escola não como o cenário da investigação, mas como a fonte da construção das hipóteses e categorias explicativas requeridas pelo seu objeto de estudo, a educação integral, produzida no cotidiano escolar e contrastada com os referentes culturais levantados pelos alunos.

A essa definição correspondeu uma metodologia atenta ao cotidiano (HELLER, 1977; EZPELETA, 1989; DUBET, 1994; ROCKWELL, 1997 e MARTUCCELLI, 1998) e à característica sociocultural da localidade (FREIRE, 1987; KRAMER, 1998; BENJAMIN, 2002, 2013 e LARROSA, 2015).

Para desenvolvê-la, o estudo se apoiou, desde o início, na observação participante, entendida como adequada à apreensão de movimentos de proximidade e de distanciamento entre a escola, os alunos e a localidade.

Sob a influência de uma perspectiva antropológica (FREIRE, 1987; LARAIA, 2004; MAFRA, 2010 e GARCIA, 2011), o percurso teórico-metodológico foi iniciado, desde logo esclarecido como uma pesquisa em escola, para a qual existe diferença entre teorizar sobre e observar com a escola ou ainda buscar explicações segundo as lógicas, acordos e disputas próprias dessa experiência social.

Como se estivesse a escavar camadas temporais e pelas brechas de ordenamentos sociais impostos, aparentemente homogêneos, a investigação encontrou no cotidiano indícios/vestígios (GINZBURG, 1990; BENJAMIN, 2002) a serem aprofundados, quando da reconstrução dos eventos observados.

Adentrando as dinâmicas escolares, a observação voltou-se para condições impostas pela forma pedagógica dominante e, simultaneamente, para os movimentos de resistência ocorridos nas práticas escolares compartilhadas. Com essa ênfase, o estudo problematizou as experiências formativas ocorridas no interior da escola.

Os achados, decorrentes dessa busca estiveram relacionados, sobretudo, à atuação dos alunos frente às práticas pedagógicas e sistemáticas impostas pela escola.

O trabalho de campo dedicou-se a registrar eventos que permitissem a reconstrução das características culturais do contexto observado. Para tanto,

considerou as recorrências, mas também aquilo que escaparia àquelas padronizações típicas dos processos escolares.

Assim alcançamos a dimensão da escola como uma experiência complexa, um espaço de vida, uma construção social em aberto (MARTUCCELLI; DUBET, 1994 e DUBET, 1998). As iniciativas de mais tempo foram analisadas em relação com as sistemáticas escolares vigentes.

Em ruptura com a banalização do cotidiano (HELLER, 1977), a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa priorizou os sujeitos (TOURAINÉ, 1982; LAHIRE, 2002), ao mesmo tempo em que se afastou das teorias estruturalistas, especialmente no que se refere à explicação do cotidiano como limitado ao caótico, assistemático, mero senso comum, ideológico ou simplório.

Não queríamos estudar a escola restrita ao seu caráter institucional ou presumir sua função ideológica de reproduzir o *status quo*. Nesse intuito, inspirada na abordagem etnográfica da educação (ROCKWELL, 1997; EZPELETA, 1989; FINO, 2003), a investigação fez uso da inserção prolongada em campo – entre 2014 e 2015 –, acompanhada de um minucioso registro diário dos processos escolares observados.

Buscávamos nas miudezas da vida escolar os detalhes, compreendidos como fragmentos/vestígios históricos de uma totalidade – as antiguidades que revelam escolhas e esquecimentos, tal qual o torso da estátua, aforisma benjaminiano:

Só quem fosse capaz de contemplar o seu próprio passado como fruto de contrariedades e da necessidade estaria em condições de, em cada momento presente, tirar dele o máximo partido. Pois aquilo que vivemos um dia é, na melhor das hipóteses, comparável àquela bela estátua a que o transporte quebrou todos os membros, e agora mais não tem para oferecer do que o precioso bloco a partir do qual terá de ser esculpida a forma do futuro. (BENJAMIN, 2013, p. 38).

Algumas pesquisas relacionadas ao cotidiano foram consultadas (GINZBURG, 1987; ELIAS, 2000; GARCIA, 2003; ALVES, 2004; ROMANELLI, 2009), com o objetivo de fortalecer o trabalho de campo e calibrar o olhar da pesquisadora para as particularidades da escola da Capoeira, em Piraquara.

Com apoio nessa literatura, a reconstrução dos processos observados se deu como movimento teórico-metodológico de aproximação sucessiva ao objeto investigado, inclusive admitindo-se que o mesmo fosse redefinido em face de eventos próprios da escola, mas que poderiam fugir do controle da pesquisadora. Desse modo, o estudo logrou problematizar o valor formativo da experiência de educação integral.

Em nosso entendimento, a atenção às particularidades e inconstâncias dos processos reais de ensino favoreceu a crítica à escola, sem, contudo, arriscar generalizações precipitadas ou explicações do tipo causa e efeito. Assim, a explicação obtida não limitou o cotidiano às suas recorrências e repetições, pois considerou as interferências dos indivíduos.

As categorias conceituais foram consolidadas em acordo com esse movimento de aproximação-afastamento-estranhamento da escola, a fim de desnaturalizar situações aparentemente dadas, banais, familiares ao contexto investigado. Cotidiano, cultura e experiência foram destacados do campo como conceitos articuladores do percurso metodológico da pesquisa, tornando-se categorias fundamentais para a reconstrução daquela realidade educacional.

Contudo, a investigação não deixou de considerar os determinantes – históricos, sociais, econômicos e culturais – que atuam dentro e fora da escola. A teorização sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino foi, em muitos momentos, necessária para a leitura da desigualdade macro-estrutural (BOURDIEU, 1998), a qual repercute no campo empírico. Com essa desenvoltura, a análise recorreu as contribuições da literatura especializada sobre a escola, rementendo a investigação ao campo epistemológico da Ciência Social.

Tal conceitualização referendou a crítica ao controle externo do trabalho docente. Conforme mostra Apple (1989), trata-se de uma imposição cultural, efetivada por meio de reformas curriculares apoiadas em políticas de modelagem prescritas às escolas.

No decorrer do trabalho empírico, a investigação cada vez mais foi ao encontro da participação dos alunos. Para isso, a pesquisa admitiu a utilização de variadas técnicas conjugadas (uso de imagens paradas e em movimento, de entrevista e de questionário), a ponto de tornar não exclusiva ou prioritária a observação participante, como requer a etnografia em escola.

Para subsidiar tais encaminhamentos metodológicos, procedemos à consulta de manuais de pesquisa em Ciências Sociais (OLIVEIRA, 1998; LAVILLE, 1999; GASKELL, 2002, GAMBOA, 2007; RODRIGUES, 2007; ALVES, 2012) e, com esse aporte, a investigação ajustou seu itinerário, visando instrumentalizar a produção de dados. Fez uso de estratégias colaborativas, no intuito de tornar a criança interlocutora e participativa na investigação.

Em “A miséria do mundo” (1998), Bourdieu se refere à constante busca de aprimoramento do pesquisador que se lança À empiria. Em suas reflexões sobre a construção metodológica, esclarece aspectos da interação entre o pesquisador e aqueles a quem dirige suas perguntas. Arguindo em favor de uma escuta sensível e sinceramente interessada nas respostas, inspirou esse estudo a incorporar tal postura investigativa, afeita à diminuição da distância hierárquica entre a pesquisadora e os alunos daquela escola.

O rigor metodológico e a precisão conceitual com a qual esse sociólogo desenvolveu sua teoria foram tomados como recomendações valiosas. Sobretudo sua coerência teórica, sustentada em uma posição avessa às ortodoxias e para a qual a explicação científica deve se dar em caráter relacional e prático. Bourdieu (1987) nos incentiva a acessar o objeto da pesquisa admitindo níveis crescentes de compreensão, galgados mediante o esforço metódico de colocar-nos em pensamento no lugar dos pesquisados.

Pensamos ter conseguido dar alguns passos nesse sentido. Por exemplo, quando o procedimento era observar o cotidiano escolar, alternando os momentos de interação e de colaboração das crianças na pesquisa. Desde o início, a participação dos alunos foi valorizada como relevante à significação dos processos investigados, pois nos interessávamos em saber se e em que medida a educação integral seria configurada como uma experiência formativa substantiva, segundo a ação social dos envolvidos com a escola.

A explicação obtida articulou três frentes descritivas, o aluno, a escola e a localidade, no intuito de esclarecer como se dava a participação dos indivíduos nas experiências de mais tempo. Diante desses significantes, a pesquisa elegeu a noção de experiência, emergente do contexto investigado, como articuladora da análise alcançada.

SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

Para esclarecer a noção de experiência buscamos, primeiramente, a abordagem sociológica proposta por Dubet (1994), para quem há três lógicas da ação social interferindo na produção dos processos escolares: integração, eficácia e subjetivação.

A primeira se refere à função social clássica dos estabelecimentos de ensino, ou seja, adaptar o indivíduo aos ordenamentos vigentes, seja no âmbito institucional, seja no movimento social mais amplo. A lógica da integração requer processos culturais orientados à unidade da ação e, com esse propósito, diz respeito à internalização de regras/valores/programas. A socialização é assimilada como senso comum, compartilhada entre indivíduos perfeitamente integrados à vida social.

Ocorre que contra tal normalização, praticada na escola, desde sempre os alunos se rebelaram. Segundo Dubet (1994), isto se dá simplesmente porque a ação individual ou coletiva não se reduz, inexoravelmente, a uma unidade de fins. O ator social nem sempre está coadunado com os ordenamentos ou valores pactuados e compartilhados, seja no interior de uma instituição/sistema, seja nas ações coletivas de grupos, típicas dos movimentos sociais e dos tensionamentos clássicos da sociedade moderna.

A segunda lógica se refere aos processos de controle e vigilância externa do trabalho escolar, com vista ao excelente desempenho do processo pedagógico. A eficácia surge como parâmetro da qualidade educacional e corresponde ao caráter competitivo da sociedade meritocrática, para a qual sucesso e fracasso remetem à capacidade da escola de promover ou não ajustamentos sociais atrelados à racionalidade técnica, que é aplicável em vários âmbitos da vida social.

Por essa lógica, a escola atua como agência reguladora de um livre mercado de diplomas e de certificações.

Já a lógica da subjetivação retoma a integração como processo formativo, por meio do qual os indivíduos e os grupos constroem suas percepções e leituras de mundo, assimilando os significantes que circulam na sociedade e que são acessados através das práticas culturais compartilhadas.

Por meio das lógicas da ação social, pode se pensar na escolarização como produção de subjetividades. Mediados pelos processos educativos, formais e

não formais, pessoas ou grupos compartilham do sentimento de pertencer a um mundo cultural e de se reconhecer ou não em harmonia com ele, que supostamente é descortinado nas relações sociais experimentadas. Os processos de subjetivação se referem, nesse aspecto, à internalização de explicações que circulam na sociedade, particularmente sobre o sucesso ou fracasso individual. Daí emergem gradientes de valorização da escola, na maioria das vezes reforçados por convicções pessoais, estigmatizações e rebeldias.

Subjetivando os processos culturais dos quais participam, os indivíduos assumem para si o mérito ou o demérito de sua socialização. Desse modo, os ordenamentos sociais vigentes se perpetuam, porém em sutil equilíbrio, pois frequentemente os acordos firmados se desfazem.

Para a Sociologia da Experiência tais lógicas da ação social se interpelam e se contradizem. As regras e os ordenamentos pedagógicos compartilhados se articulam a partir delas e, nessas acomodações, os indivíduos se utilizam das sistemáticas sociais vigentes, inclusive para contradizer a escola. Por essa interpretação, o tensionamento social expõe a dificuldade de o ensino se manter equilibrado como um sistema regulador único e coerente. Nessa difícil tarefa, a escola atua como mediadora de conflitos, necessitando a todo instante repactuar suas finalidades.

Como não há exclusiva unidade nas lógicas da ação social, mas uma pluralidade de sistemas, de princípios culturais e de explicações sociais, disponíveis em cada contexto relacional, a experiência escolar passa a ser concebida em razão de distintas combinações dos elementos simbólicos e materiais, objetivados nas relações sociais mais amplas.

Por isso, os indivíduos não cumprem passivamente os programas a eles apresentados. Constroem sua própria unidade de sentidos, deslocando-se entre os vários elementos reguladores da vida social: a linguagem, os costumes, os papéis sociais incorporados, o uso de objetos valorados, as posições ocupadas nos jogos de poder e nas circunstâncias de trabalho, os referentes culturais de cada um e de um grupo, as barreiras simbólicas e materiais.

Por essa explicação, a consolidação de uma proposta pedagógica, da mais conservadora à mais progressista, será sempre, no jogo social, ajustada de acordo com as interferências, redirecionamentos e resistências dos atores na sua relação

com as estruturas materiais e simbólicas. Nesse sentido, os indivíduos personificam, em suas condutas, a pluralidade de princípios e sistemas ativos na sociedade.

Daí que os aspectos subjetivos imbricados na socialização sejam explicáveis mais como experiência do que como papéis representáveis ou funções sociais incorporadas em um ofício ou num hábito. Dentro de uma instituição/sistema, por caminhos encontrados e desencontrados, os atores sociais seguem trabalhando e, em cada contexto relacional, agem segundo múltiplas orientações.

Nessa perspectiva, o trabalho dos atores sociais se realiza como deslocamentos, ocorridos por entre distintas lógicas da ação social. Na escola, o ofício de aluno se desenvolve na relação com os acordos e tensionamentos firmados nas relações pedagógicas e em permanente construção.

No que diz respeito ao campo empírico dessa tese, enquanto a escola se empenhava em conduzir de uma dada forma sua proposta de ensino e, de um modo direcionado, oferecia mais tempo de cuidados educacionais para alguns de seus alunos, eles, por sua vez, acreditavam nas e/ou desacreditavam de tais ofertas, modificando os rumos planejados pelo processo pedagógico – inclusive fazendo uso do discurso e das práticas propagandeadas pela escola para contrariá-la.

Quando se referiam, com ironia, sobre como ser um bom aluno, repetiam as regras da boa convivência expostas em cartazes nas paredes, nos quais o papel de aluno aparecia em destaque. Mas logo após agiam, intencionalmente, de forma contrária ao acordado/prescrito.

Seguindo nessa linha de interpretação, a posição assumida nessa investigação foi fazer observações sem formular juízos de valor quanto a essas atuações dos alunos na/com/contra a escola (DUBET, 2013).

Desse esforço, resultaram os eventos, episódios e descrições levados à análise, por meio dos quais logramos identificar características da participação dos alunos na escola.

Posteriormente, para validar as interpretações obtidas, recorreremos aos próprios alunos. Nesse procedimento, seguimos a recomendação metodológica de

Dubet (1994) quanto à busca da verossimilhança em pesquisas que recorrem à empiria:

[...] nenhuma sociologia escapa verdadeiramente a uma exigência de significação: nenhuma pode ignorar as significações que são visadas pelos atores e os efeitos que as suas conclusões produzem entre eles [...] Esta questão está no centro de uma sociologia da experiência logo que se admita que os atores desenvolvem uma atividade autônoma e, em parte, crítica. (DUBET, 1994, p.230)

A busca da verossimilhança levou a pesquisadora a dialogar com os alunos a respeito dos eventos observados no cotidiano da escola. Isso fez com que eles fossem convidados a colaborar com a produção de dados, bem como fossem diretamente inquiridos sobre como interpretavam as iniciativas de educação em tempo integral promovidas pela escola.

Na medida em que as interlocuções ocorriam, a investigação cada vez mais envolveu esses atores sociais, ora observando-os e ora interagindo com eles. Fazendo uso de tais lentes sociológicas e procedimentos, a noção de experiência pode ser aplicada na problematização da educação integral da escola da Capoeira.

COTIDIANO E EXPERIÊNCIA

Admitindo a interferência dos atores sociais na construção do processo pedagógico, e de posse dos conflitos e acordos da escola investigada, passamos a relativizar a centralidade do PME. Isso tanto no que diz respeito ao uso das prescrições e ao modo de incorporação de seu conteúdo e forma às dinâmicas educacionais em curso, quanto, sobretudo, ao posicionamento dos alunos diante das decisões e encaminhamentos pedagógicos.

A descrição das situações cotidianas nas quais ocorriam conflitos e acordos foi motivada por esse modo de conceber os alunos, isto é, como atores sociais culturalmente expressivos e plurais.

Dentro dessa abordagem, a experiência de mais tempo repercutiu no campo de tensionamento vivido entre os atores sociais, conforme as regularidades e tentativas de inovação apreendidas das dinâmicas da escola em questão.

A definição dos objetivos da pesquisa seguiu esse encaminhamento, fazendo com que esta se empenhasse em descortinar vestígios das diferenças e

características culturais da escola, atendo-se às contestações e aos movimentos de acomodação ocorridos no cotidiano.

Diante dessa conjuntura, percebíamos o PME como um elemento estranho à escola, mas ao mesmo tempo como uma proposta modificada e ajustada ao contexto, colocando em evidência os dilemas e conquistas daquele grupo.

Professoras e alunos se apropriaram à sua maneira da educação integral sugerida, configurando-a como uma experiência coletivamente construída, adaptada às características da cultura da escola.

Nesse percurso, as expectativas quanto ao alcance do PME foram cedendo espaço para a valorização da subjetividade dos processos em curso, capturados enquanto banalidades produzidas na/com/contra a escola:

Já faz muito tempo que esquecemos o ritual segundo o qual foi construída a casa da nossa vida. Mas no momento em que vai ser tomada de assalto e já rebentam as bombas inimigas, quantas velharias ressequidas e bizarras estas não põem a descoberto nos alicerces! Quantas coisas não foram sepultadas e sacrificadas sob fórmulas mágicas, que coleção de curiosidades mais horripilante não descobrimos lá em baixo, onde as mais fundas galerias são reservadas ao que há de mais banal na vida cotidiana! (BENJAMIN, 2013, p. 11).

Passamos a explicar a escola não exclusivamente como uma instituição de controle fechada, isto é, como uma estrutura de ensino regulado. Se fosse assim estudada, os resultados acabariam virando reféns de modelos explicativos prévios, tornando a interpretação dos dados, a nosso ver, limitada quanto às diferentes possibilidades geradas pela entrada em campo e pela participação dos alunos nas iniciativas de mais tempo de escola.

A conceitualização resultante seria réplica de teorias externas à escola, e a prática pedagógica simples execução de políticas educacionais prescritas.

Ao contrário disso, na discussão do campo conceitual almejávamos encontrar diferenças no cotidiano (ALVES, 2004). Queríamos problematizar a escola de um modo relacional e, para isso, buscávamos identificar confluências dos referentes culturais dos alunos sobre o processo pedagógico em curso.

O cotidiano, nesses termos, foi considerado multifacetado, atravessado por questões políticas, sociais e históricas, impressas nas práticas pedagógicas

convencionais. Mas ao mesmo tempo, um lugar de encontros interpessoais, conflitos, tramas paralelas, redes de ação, diferenças e recorrências. Admitiamos que dele emergem certas banalidades, rituais, circunstâncias inesperadas ou aleatórias ou corriqueiras, algumas muito próprias de cada escola e outras provenientes de domínios conceituais ou práticas culturais estranhas à realidade escolar. No cotidiano, a política educacional prescrita acontece por caminhos imprevisíveis.

Em Heller (1987), identificamos a vertente filosófica que ajudou a ancorar epistemologicamente essa leitura do cotidiano. A autora nos auxiliou a identificar, no plano simbólico, sentidos materiais e existenciais para as práticas escolares produzidas e compartilhadas. Tomando por base a crítica marxista da vida cotidiana burguesa, a autora depura sentidos positivos e negativos sobre o que é vivenciado pelos indivíduos em sociedade. Sua crítica elucida a noção de construção social da realidade, na qual a explicação sobre a produção material e simbólica da existência pode oscilar, a depender da vertente filosófica acionada na interpretação do real e do método de análise empregado.

Nesses termos, a autora faz importante distinção entre a interpretação crítico-transformadora da realidade e a leitura passiva do mundo; neste último caso, revela-se uma visão apenas conformadora da vida e do cotidiano, apreendido como destino:

La crítica positiva acepta la estructura reificada del «mundo» del hombre, pero no como um destino. Busca y encuentra los fundamentos de esta situación en la estructura social en su totalidad, la niega y proyecta de un modo revolucionario un mundo nuevo, humanizado. La crítica negativa considera el mundo reificado como una consecuencia necesaria e inevitable de la objetivación y rechaza toda actividad y toda comunicación. Esta crítica no opone al mundo reificado otra cosa que la incognita de la unicidade no comunicante, la particularidad passiva, que se plantea solamente a si misma. El sentimiento fundamental de la primera crítica es la rebelión, el de la segunda es la desesperación. La primera esta representada em su forma mas radical por Marx, la segunda por Kierkegaard. (HELLER, 1987, p. 40).

Em referência à dialogia freireana, apuramos o sentido político e epistemológico dessa concepção dialética sobre o cotidiano, transportada para a educação transformadora.

No livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), o autor defende uma escola em comunicação com a vida cotidiana dos alunos, ensinando não pelo conteúdo em si mesmo, mas tendo em vista politizar o processo pedagógico a partir da experiência cultural de um grupo e de uma realidade.

Vale aqui detalhar, também, a diferença entre vivência e experiência, nos termos de uma distinção radical, para a qual a esperança crítica é o dínamo de uma mudança social plausível.

A crítica negativa do cotidiano, levantada por Heller (1987), se refere à experiência definida como repetição ou vivência, para a qual faltaria a referência a um campo antropológico e histórico maior, como corroborou a perspectiva freireana.

Desse modo, a leitura crítico-transformadora da realidade permite ampliar a noção de experiência, desvelada como um saber feito e refletido, que contém acúmulos geracionais e históricos.

Nesse sentido, a experiência evidencia nexos, promove rupturas, contextualiza e conceitualiza o que foi vivido, segundo níveis crescentes de tomadas de consciência e de decisão individual e coletiva.

A esperança crítica se revela, assim, como imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1992), posto se referir a uma realidade em transformação. A experiência, nessa leitura, embora restrita a uma particularidade, possui um caráter plural abrangente.

Benjamin (2013) desenvolve esse ponto. Acrescenta à experiência o valor da narrativa. O narrador é quem produz memória, faz interagir passado, presente e futuro. Imbuída de história, a experiência é aquela que deixa rastros. E, embora esse autor a tenha renegado em seus primeiros escritos, quando em 1913 a definiu como a máscara do adulto “inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma [...] O que podemos objetar-lhe? Nós que ainda não experimentamos nada?” (BENJAMIN, 2002, p.21), mais adiante, em 1929, conforme destacou Mazzari (2002), reviu sua definição e em uma nota escrita esclareceu a questão:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra 'experiência'. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa. (1929, BENJAMINa em nota de rodapé de BENJAMINb, 2002, p. 21).

Tomando por base a diferença entre experiência e vivência, a investigação foi aos processos culturais implicados na triangulação entre a escola, os alunos e a localidade. Para isso, contou com a colaboração das crianças e, por meio de imagens da região da Capoeira dos Dinos, destacou referentes culturais expressivos do cotidiano na localidade, os quais poderiam se fazer presentes na construção do conhecimento escolar.

Freire (1987) chama esse tipo de referentes de palavras/temas geradores do conhecimento. São conteúdos selecionados da práxis social e que se apresentam como currículo emergente de um contexto cultural. Para a pesquisa, essa perspectiva tornou-se decisiva, porque expressa uma educação integral, porquanto integrada aos processos culturais de um grupo e em relação com a totalidade.

Nesse ponto, retomamos o método dialético. Referendamos a marca antropológica da experiência, particularmente no que se refere ao levantamento do universo cultural dos alunos.

Na dialogia freirena, a educação como ação libertadora encontra seu sentido na experiência social. Os temas geradores, reconhecidos como “inéditos viáveis”, são a reinvenção criativa do mundo. Ensejam uma intervenção didática comprometida com a superação das “situações limites” de uma realidade em vias de ser transformada:

Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica em face das “situações limite”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham (FREIRE, 1987, p.96).

A explicação freireana da noção de experiência toma assim a educação como prática cultural, ao mesmo tempo política e gnosiológica. Os conteúdos ministrados, se ancorados (CANDAU, 2007) nas características culturais de uma realidade tendem a ser convertidos em concretos-pensados, correspondentes simbólicos, potencialmente transformadores da sociedade injusta.

Aberta à prática cultural libertadora, a escola, em interlocução com os atores sociais e com os movimentos culturais de contestação das injustiças, amplia a formação individual e coletiva de seus alunos, segundo ciclos de conhecimento em expansão e tendo como mote um aprender que antecede um ensinar e que se torna novo aprendizado, e assim sucessivamente.

Vemos, assim, como na dialogia freireana a dimensão formativa integral se faz viva, inerente à experiência social transformada. Essa perspectiva, respaldada na apreensão da realidade em movimento, admite a força das mediações culturais e o valor dos processos educativos.

Os referentes culturais, trazidos à análise pelas fotografias das crianças da Capoeira, foram acolhidos nesses termos. Poderiam se configurar, à moda do PME, em mapas, mandalas ou patrimoniamentos, direcionados ao repensar a relação da escola com a localidade, porquanto “a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora”. (FREIRE, 1987, p.97).

O processo pedagógico, assim compreendido, refere-se a uma educação culturalmente integrada. O valor formativo da experiência escolar, segundo esse entendimento, especifica-se em crescentes níveis de autonomia intelectual e de interferência na realidade. Por conseguinte, na prática pedagógica assim transformada, as mediações culturais se diversificam e as interações sociais se reequilibram em relações de poder horizontalizadas.

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a decodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (FREIRE, 1987, p.97).

Desse modo, em sintonia com a dialogia freireana, a pesquisa ancorou sua defesa da educação integral. Para isso, aproximou a experiência escolar dos contextos existenciais e visões de mundo dos alunos, contrastando aquela a estes.

POR OUTRA EDUCAÇÃO

Assim reflexionada, a educação integral surgiu como expressão potencial de um ensino transformado em sua forma e conteúdo.

A solicitação de que as crianças fotografassem o próprio cotidiano correspondeu a essa mirada, atenta às conexões entre a escola e a localidade a partir de um ponto de vista delas. Mesmo que as fotos nada dissessem sobre suas experiências, continuaríamos apostando na possibilidade de mapear através delas conexões entre a escola e os temas geradores, à espera de serem descobertos.

Nessa circunstância, Freire (1987) convida-nos a pensar sobre o tema do silêncio, contraposto às situações de opressão:

Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema do silêncio. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de “situações limite”, em face das quais o óbvio é a adaptação. (FREIRE, 1987, p.98).

Observando-os, escutando-os e fazendo perguntas aos alunos, visávamos melhor entender semelhanças e diferenças entre eles. Importava contrastar seus referentes culturais à forma como se relacionavam com a escola. Nesse sentido, ponderávamos sobre as características da localidade em relação com a escola e, em revista à tradição pedagógica conservadora, o objetivo de encontrar a palavra do aluno nos mobilizava.

Desenvolvendo um pouco mais essa indagação, propiciada pelo tema do silêncio, passamos a refletir sobre como uma narrativa ausente enseja uma interpretação radical sobre a importância do calar.

Larossa (2015) acrescenta aqui instigante mirada complementar, a nosso ver fundamental porque contradiz a lógica da eficácia pedagógica, imposta ao ensino:

Essa forma de anulação do silêncio é também um efeito de poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade (LARROSA, 2015, p.48).

Nesse aspecto, a crítica ao automatismo da ação, apontada pelo autor, retoma a noção freireana de experiência, reportada aos atores sociais, desacostumados a silenciar. Larossa (2015) sugere o movimento de parada intencional ao ritmo exacerbado da escola, pois para ele cada vez mais o sujeito moderno está absorto em tarefas cotidianas.

Nas escolas, muitas dessas tarefas são assumidas, infelizmente, com demasiado zelo, e de um modo subordinado. Por isso, concordamos com o autor sobre ser necessário dar tempo e espaço para que a experiência escolar aconteça. Sobretudo quanto à experiência educativa, reconhecida como integral, para a qual, como complemento à Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 1987), se faz necessário a assunção da lentidão e do silêncio.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar o encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Por esse prisma, a noção de experiência acolhe a passividade como componente de processos formativos contrários à inflexibilidade das burocracias e seus ritos de urgência. O silenciar, nesse aspecto, também encontra a ruptura com o autoritarismo da educação bancária (FREIRE, 1987).

Dentro dessa tomada de consciência, a noção de experiência aponta outra configuração do processo educativo. Requer tempos e espaços de lentidão para que seja possível a formação integral. Trata-se de mudança necessária e difícil, pois se contrapõe às lógicas da eficácia (APPLE, 1989; DUBET, 1994), enraizadas como forma dominante de controlar e ditar o ritmo do trabalho escolar. Daí porque tal defesa da educação integral suscite a discussão sobre outros parâmetros de reconhecimento da qualidade da escola básica. A busca de percursos formativos menos instrucionais expressa a preocupação quanto aos limites de uma escola empenhada em fazer tantas coisas, até ao ponto de arriscar-se demasiadamente a ser uma experiência social empobrecida.

CAPÍTULO 5

FASES DA PESQUISA E PRODUÇÃO DE DADOS

A pesquisa utilizou-se do diário de campo como instrumento de registro dos eventos escolares levantados em campo. Com ele, a observação adentrou a dinâmica cultural da escola, para saber como e se a experiência de educação integral poderia interferir nos processos de ensino em curso.

O diário foi complementado com outras estratégias para a produção de dados: registro fotográfico da localidade feito pelas crianças, entrevistas e relatos orais concedidos por alunos, acompanhamento das rotas do transporte escolar, questionário de avaliação das iniciativas de mais tempo de escola preenchido voluntariamente por alunos.

Essa sistemática visou a participação dos alunos e foi sendo desenvolvida em interação com os objetivos da pesquisa.

Em sintonia com a pergunta abaixo, advinda do próprio campo e que se tornaria central para a investigação, foram estipulados os procedimentos para a produção de dados.

A PERGUNTA

Como “as crianças da Capoeira” participaram da construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam?

Com essa pergunta a pesquisa desenvolveu a crítica à escola de massa, na mesma proporção em que revelou os alunos como culturalmente expressivos e atuantes na construção do processo pedagógico. Pondo em questão a necessidade de o aluno falar por si mesmo, a investigação promoveu a interlocução e a aproximação com uma criança inserida em processos culturais produzidos nas relações sociais.

Nesse sentido, o reconhecimento ou não desses referentes culturais, por parte das dinâmicas pedagógicas observadas, constitui-se em parâmetro para a compreensão do trabalho de aluno (DUBET, 1994) no contexto investigado, o que

favoreceu certo ineditismo quanto à problematização da experiência de educação integral, em relação aos arranjos pedagógicos da própria escola.

OBJETIVO GERAL

Analisar, segundo a ação social dos alunos, a experiência de educação integral em uma escola pública de Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A. Descrever a organização do trabalho pedagógico observando possíveis variações da forma e do conteúdo escolar, indagando se tais mudanças ou permanências vão ao encontro de uma experiência escolar diversificada;

B. Identificar referentes culturais da localidade, vislumbrando pontes entre o trabalho escolar e o modo de vida das crianças;

C. Descrever as características da ação cultural dos alunos e analisá-las em relação à participação dos mesmos na construção das experiências de mais tempo de escola;

D. Compreender a interpretação dos alunos sobre a experiência de mais tempo de escola.

5.1 A ABORDAGEM PARTICIPANTE

A respeito do debate epistemológico e das questões técnicas implicadas no desenvolvimento da abordagem participante, destacamos algumas características desse tipo de pesquisa. Para isso, recorreremos à explicação de Ezpeleta (1989). Retomamos três perguntas elementares levantadas pela pesquisadora: Quem participa? Como participa? De que participa?

Quem participa remete a um interlocutor, um sujeito inserido em processos sociais, “uma pessoa com a qual interajo; que me ensina coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me” (EZPELETA, 1989, p.90).

Durante a investigação, demos esse primeiro passo em direção aos alunos inseridos nos processos escolares. Identificamos neles a condição de sujeitos sociais em construção. Para tanto, com a autora, refletimos sobre o fato de a definição do sujeito participante da pesquisa não deixar de ser uma invenção conceitual. Isso na medida em que quem participa remonta a uma categoria analítica não esgotada, pois o sujeito⁷¹ – alunos, professores, famílias, entre outros – está no centro das discussões propiciadas pela Teoria Social contemporânea. Desse debate, apreendemos não um sujeito em si ou uma participação como se fora deslocada da realidade. A partir dessa compreensão, ponderamos sobre o fato de os processos sociais *de que participam* os alunos não serem pré-definíveis ou controlados pela presença do pesquisador em campo, ou mesmo pelos objetivos da pesquisa.

Nesses processos, são constituídos os sujeitos que por sua vez os protagonizam. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas. (EZPELETA, 1989, p.92).

Essa característica da imprevisibilidade dos processos, atrelada ao teor da participação, não implica em perda de objetividade, pois para responder metodologicamente ao *como esse sujeito participa da pesquisa*, há que se priorizar a base epistemológica da investigação – questão fulcral nas decisões relativas à produção de dados e presente na condução das técnicas desenvolvidas.

Com essa ressalva, definir *o como se dá a participação dos pesquisados* passa a ser uma pergunta remetida aos objetivos e às categorias analíticas, bem

⁷¹ Nessa pesquisa o sujeito é o ator social ao qual nos reportamos por intermédio do trabalho do aluno e da diversidade cultural do ser criança.

como aos processos sociais apreendidos da observação/interação ocorrida no campo empírico.

Ressaltamos com isso que, por meio da abordagem participante, essa pesquisa também se debruçou sobre os processos sociais, os quais “por algum motivo, chamam a atenção do pesquisador e são anteriores à sua preocupação e à sua presença; ou processos que, também por algum motivo, o pesquisador quer provocar”. (EZPELETA, 1989, p.90).

Nesse aspecto, vale reforçar a liberdade e a desenvoltura incentivadas no trabalho de campo, referendadas na recomendação de que na interação pesquisador/pesquisados importa, sobretudo, priorizar a coerência do construto teórico, o qual resulta de um processo de aproximação e diferenciação do contexto, visando alcançar bases analíticas seguras, em explicações capazes de superar o senso comum.

Vale também reforçar que a colaboração dos pesquisados na produção de dados não está colocada como se fora a chave indiscutível da teorização. Trata-se de uma possibilidade a ser ponderada em relação às questões epistemológicas advindas do e/ou remetidas ao campo empírico. No caso desse estudo, os dados obtidos com a colaboração dos alunos assim se configuraram como elementos conceituais coesivos. Referimo-nos a categorias desenvolvidas na interação com o campo, as quais direcionaram todo o processo de imersão na realidade investigada. Disso resultou o detalhamento da participação dos alunos na escola, como também o apontamento de referentes culturais da localidade.

QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

A noção de experiência, compreendida na sua profundidade, potencialidade e polifonia tornou-se a principal categoria explicativa da pesquisa. Movidos por essa compreensão, durante o trabalho de campo nos comunicamos cada vez mais com os alunos e, inevitavelmente nos deparamos com as questões por eles colocadas.

Por entre as frestas da forma escolar dominante e a partir da colaboração das crianças na pesquisa, questões metodológicas imbricadas em decisões éticas vieram à tona. Questões relacionadas à participação infantil, reconhecida a condição de vida e de autoria dos participantes.

Kramer (2002), experiente na abordagem participante com crianças se refere aos desafios do campo. Em artigo intitulado “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, a pesquisadora diz:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter consequências e colocar as crianças em risco. Outras vezes, elas já estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices! Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista. (KRAMER, 2002, p.42).

Passamos a ponderar com muito rigor e seriedade sobre os eventos inesperados provenientes de um campo investigado, justamente aqueles que, talvez, permitissem maior riqueza cultural à observação e que ofereceriam níveis de interação pesquisador/pesquisados substanciais à construção almejada.

Com essa preocupação, o trabalho de campo seguiu uma série de procedimentos relativos aos cuidados éticos do estudo, particularmente no que diz respeito à autorização de uso das imagens (APÊNDICE 6).

5.2 CAMINHOS DA PESQUISA

Decorrente da abordagem participante, o aporte teórico-metodológico manejado tratou de elucidar, como prioridade na produção de dados, a relação entre os pesquisados e os processos educacionais.

Essa orientação definiu o itinerário da pesquisa quanto às fases do estudo e às principais atividades realizadas durante o trabalho de campo (QUADRO 7).

QUADRO 7 – FASES DA PESQUISA E AS PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADAS

FASES	ATIVIDADES REALIZADAS	PERÍODO
ENTRADA EM CAMPO	CARTAS DE ACEITE: MANTENEDORA E ESCOLA OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO CONDUZIDA PELA SEMED PAUTANDO O INÍCIO DO PME NA ESCOLA INVESTIGADA INÍCIO DA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA PROPOSTA COLABORATIVA AO COLETIVO DOCENTE	PRIMEIRO SEMESTRE DE 2014
FASE EXPLORATÓRIA	MAPEAMENTO SÓCIO FAMILIAR A PARTIR DAS PASTAS INDIVIDUAIS MANTIDAS PELO SECRETÁRIO DA ESCOLA LIVRE OBSERVAÇÃO DOS EVENTOS ESCOLARES E CONFORME PERMISSÃO DA ESCOLA ACESSO AOS MONITORES DO PME NAS SITUAÇÕES DE PLANEJAMENTO PROPICIADAS PELA ESCOLA UTILIZAÇÃO DO REGISTRO FOTOGRÁFICO COMO MEMÓRIA DO REALIZADO NA PRIMEIRA FASE DO PME ENTREVISTA ESPONTÂNEA CONCEDIDA POR UM ALUNO DO PRIMEIRO ANO E PARTICIPANTE DO PME	SEGUNDO SEMESTRE DE 2014
FASE DA PRODUÇÃO DE DADOS DA ESCOLA	OBSERVAÇÃO DE UMA SEMANA EM CADA UMA DAS TURMAS DO ENSINO REGULAR CARTA DE ACEITE DOS ALUNOS INTERESSADOS EM COLABORAR POR MEIO DO USO DE MÁQUINA FOTOGRÁFICA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS ALUNOS FOTÓGRAFOS E TRANSCRIÇÃO DE SUAS FALAS REGISTRO EM AUDIOVISUAL DA SEMANA DE ENCERRAMENTO DO PRIMEIRO SEMESTRE ENTREVISTA CONCEDIDA POR UM ALUNO DO QUINTO ANO PARTICIPANTE DO PME DESDE O ANO ANTERIOR E DESISTENTE NAS DUAS OCASIÕES OBSERVAÇÃO DOS RECREIOS, PASSEIOS, EXTRACLASSE E EXTRAMUROS OBSERVAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NO ENCERRAMENTO DO PRIMEIRO SEMESTRE LETIVO OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO COM OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS CONVIDADOS A PARTICIPAR DO PROJETO INDISCIPLINA	PRIMEIRO E SEGUNDO SEMESTRE DE 2015

FASE DO DETALHAMENTO DAS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO DE ESCOLA	OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANDO DA SEGUNDA ETAPA DO PME NA ESCOLA OBSERVAÇÃO DA CONDUÇÃO DO REFORÇO ESCOLAR EM CONTRATURNO ACOMPANHAMENTO DAS ROTAS DO TRANSPORTE ESCOLAR OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANDO DO PROJETO INDISCIPLINA CONDUZIDO SOB OUTRA DENOMINAÇÃO PELAS ASSISTENTES SOCIAIS AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE MAIS TEMPO	DO SEGUNDO BIMESTRE DE 2015 ATÉ NOVEMBRO DO MESMO ANO
--	---	--

FONTE: A AUTORA

Na condução desse itinerário fomos ajustando os objetivos investigativos às dinâmicas escolares apreendidas. Assim, desenvolvemos cinco estratégias metodológicas, por meio das quais obtivemos uma produção de dados diversificada e consistente (QUADRO 8).

QUADRO 8 – CINCO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

DIMENSÃO TÉCNICA DA PESQUISA
<p>A. Observação da dinâmica de trabalho da escola;</p> <p>B. Registro fotográfico produzido de forma colaborativa pelos alunos;</p> <p>C. Acompanhamento das rotas do transporte escolar;</p> <p>D. Observação da experiência de mais tempo de escola;</p> <p>E. Notas dos alunos para a educação integral.</p>

FONTE: A AUTORA

O trabalho de campo ocorreu durante quatro semestres letivos e a partir do planejamento e desenvolvimento dessas estratégias metodológicas.

Os instrumentos utilizados na produção de dados foram: o diário da pesquisadora, arquivos fotográficos, entrevistas, questionário de avaliação formal das iniciativas de mais tempo e registros audiovisuais complementares.

Vale reforçar que a participação da criança na pesquisa foi o diferencial metodológico, uma vez que elas foram a principal fonte das informações e indagações priorizadas na construção do corpo analítico da tese.

No final de 2015, o trabalho de campo foi concluído. Iniciamos então a categorização dos achados. Para isso, cruzamos os objetivos específicos da pesquisa com as cinco estratégias metodológicas condutoras do itinerário da pesquisa.

Como resultado, reunimos um conjunto de eventos, episódios e descrições disponibilizados à reconstrução da realidade educacional investigada (QUADRO 9).

QUADRO 9 – EVENTOS DESTACADOS DO CRUZAMENTO ENTRE OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA			
	DESCREVER A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	LEVANTAR REFERENTES CULTURAIS DA LOCALIDADE	IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS	CONHECER A INTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS
OBSERVAÇÃO DA DINÂMICA DE TRABALHO DA ESCOLA	EVENTOS 1, 2, 3: CONSELHOS DE ESCOLA EPISÓDIOS DA SALA DE AULA ENTREVISTA COM ALUNO DO 5º ANO			
REGISTRO FOTOGRÁFICO DOS ALUNOS	EVENTOS 4, 5: POTENCIAIS TEMAS GERADORES DO CONHECIMENTO ESCOLAR RELATOS DE DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE OS ALUNOS			
ROTAS DO TRANSPORTE ESCOLAR	EVENTO 6: O ÔNIBUS COMO UM COMPONENTE DO PROCESSO EDUCATIVO			

OBSERVAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE MAIS TEMPO DE ESCOLA	EVENTOS 7, 8 e 9: AS DUAS ETAPAS DO PME NA ESCOLA O REFORÇO ESCOLAR DO ALUNO RAIMUNDO O PROJETO É INDISCIPLINA OU CONVIVÊNCIA?
NOTAS PARA AS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO DE ESCOLA	EVENTOS 10, 11 e 12: ENTREVISTA CONCEDIDA POR ALUNO DO 1º ANO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FORMAL POR ALUNOS VOLUNTÁRIOS FALAS INDIVIDUAIS A PARTIR DE QUESTIONÁRIO

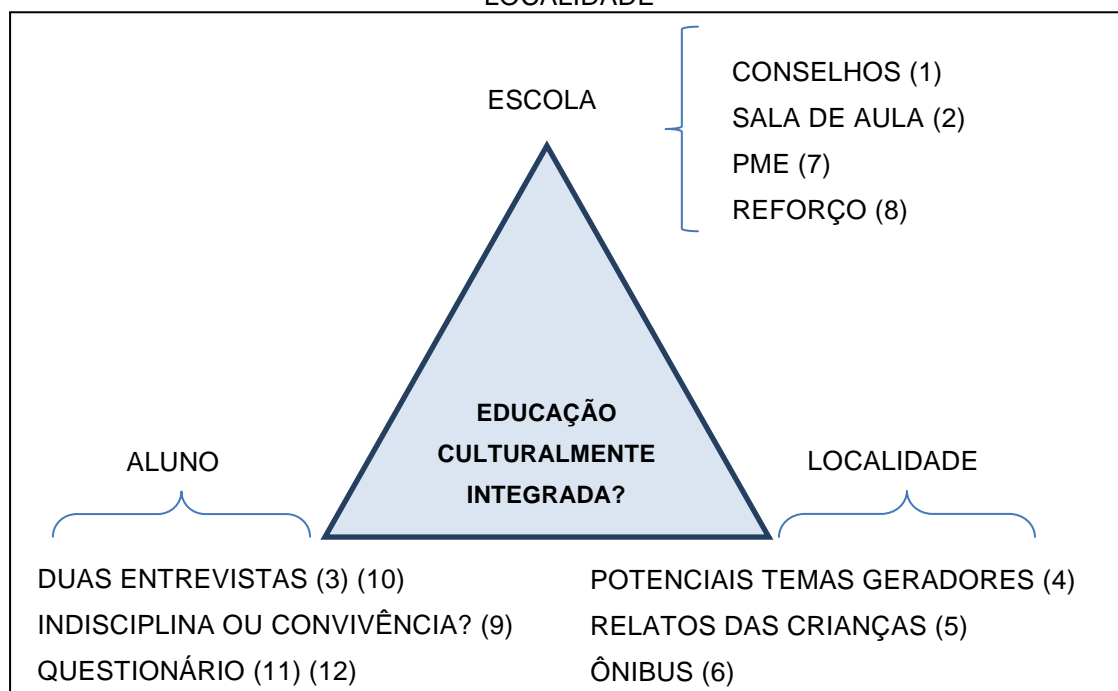
FONTE: A AUTORA

O conteúdo dessa seleção de eventos está detalhado na terceira parte da tese, na qual os achados da pesquisa são analisados segundo a triangulação entre os dados que emergem da escola, das participações dos alunos e dos referentes culturais da localidade, levantados com a colaboração das crianças (relatos e imagens fotográficas).

Em linhas gerais, as questões levantadas no campo empírico e utilizadas na reconstrução da realidade educacional da Capoeira reforçam a defesa da tese por uma experiência educacional culturalmente integrada, formulada como superação do ensino convencional e identificada como educação integral.

A título de ilustração, apresentamos quadro esquemático dos eventos selecionados para análise, de acordo com a referida triangulação (QUADRO 10).

QUADRO 10 – EVENTOS CAPTURADOS SEGUNDO A TRIANGULAÇÃO ESCOLA-ALUNO-LOCALIDADE



FONTE: A AUTORA

5.3 FASES I E II: A ENTRADA NA ESCOLA E A EXPLORAÇÃO DO CAMPO

Primeiramente fizemos aproximação com o corpo docente e com os monitores recrutados para o PME.

Receptiva, a direção e equipe pedagógica oportunizaram a participação da pesquisadora em vários eventos de planejamento coletivo, dentre os quais o Conselho de Classe com as professoras e o Conselho Participativo com os alunos. Estes são espaços de discussão extremamente importantes para os propósitos da pesquisa, preocupada em alcançar o aluno a partir da dinâmica da escola.

Com base nesses dois eventos, a pesquisa identificou demandas da escola, naquele momento relacionadas à prática do planejamento docente. Na ocasião foi possível registrar questões verbalizadas pelos alunos. Tais registros mobilizaram o planejamento das primeiras estratégias de produção de dados.

De um lado, o Conselho de Classe havia apontado para a necessidade de as docentes reverem a forma como se dava o registro e condução das aulas, numa orientação de ruptura com uma tradição burocrática de formulação dos planos de

aula. De outro, as falas dos alunos expressavam o desejo de mais tempo e espaços dedicados ao movimento corporal.

A partir desses indícios (GINSBURG, 1990), apostamos na possibilidade de colaboração das docentes na pesquisa. Solicitamos oportunidade de interlocução com a equipe escolar e monitores da primeira fase do PME. O coletivo docente concordou em participar da produção de dados, comprometendo-se com as seguintes ações:

A. Elaboração de um registro da prática pedagógica a partir de dois temas, sugeridos pela pesquisadora, levantados a partir da observação de manifestações dos alunos durante o Conselho Participativo, quais sejam: Práticas Corporais e Práticas Alimentares.

B. Os registros deveriam informar o plano de aula e as produções dos alunos relacionadas ao desenvolvimento desses temas.

C. Os registros seriam posteriormente compilados e socializados entre professores e turmas, como parte do processo de construção do conhecimento escolar.

Na ocasião, debatemos com o coletivo docente sobre a possibilidade de conexões entre os conteúdos curriculares, as metodologias das áreas do conhecimento ministradas e os interesses manifestos pelos alunos. Para isso, destacamos o planejamento, a observação, o registro e a avaliação.

Quanto ao PME, a ideia era investigá-lo na interlocução com o trabalho escolar em andamento, tornando a proposta pedagógica da escola fonte de conhecimento e de sistematização para o trabalho que seria iniciado após o recesso escolar.

Para subsidiar essa estratégia de aproximação com a escola, somamos à consulta à coletividade uma gama de produções didático-metodológicas: quadros ilustrativos do processo de planejamento; cadernos didáticos; livros de literatura infanto-juvenil; proposta metodológica do município para as áreas do conhecimento curricularizado; os escritos do PME; relatos de professoras de outras realidades.

Não se tratavam, porém, de modelos, pois cada professora colaboradora foi convidada a organizar o registro de sua prática em estilo livre.

Tal estratégia permitiria acompanhar o movimento de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e, ao mesmo tempo, conhecer os alunos.

As docentes e monitoras do PME seriam observadas em suas atuações nas salas de aula e seriam entrevistadas nos momentos de planejamento individual ou coletivo propiciados pela escola.

A produção escolar seria compilada e catalogada e, nessa sistemática, os alunos seriam reconhecidos através de suas produções escolares, além de observados nas situações cotidianas, especialmente aquelas planejadas e praticadas nas dinâmicas da escola, incluindo-se aí as atividades do PME.

Diretora e pedagoga ponderaram que essa participação na pesquisa poderia ajudar na integração do PME à proposta pedagógica da escola. Sendo assim, ficou combinado que o trabalho seria iniciado após o retorno do recesso de julho de 2014.

Mas, na primeira reunião de retorno às aulas, uma série de exigências para o cumprimento de normativas solicitadas pela mantenedora, somadas ao acúmulo de demandas relacionadas ao uso do laboratório de informática (na ocasião em razão da aquisição de material didático informatizado, destinado ao desenvolvimento das aulas de Ciências), fez com que o anteriormente acordado caísse em desuso.

Foi preciso então reorientar a produção de dados. Como a prioridade era alcançar o aluno participante da experiência escolar, passamos a repensar o itinerário da pesquisa, reportando-nos diretamente a eles.

Ainda na fase exploratória e decorrente dessa reorientação, adequamos a posição de pesquisadora na escola, optando por um tempo maior de observação das rotinas escolares. O intuito era encontrar formas de imersão no contexto sem chamar a atenção dos alunos e das profissionais. A observação da primeira etapa do PME se deu nessas circunstâncias.

Em nossa interpretação, as mudanças de prioridade, após o retorno do semestre, sinalizavam outras frentes do trabalho pedagógico, acomodadas aos ritmos, circunstâncias e ordenamentos inerentes à cultura da escola, bem como aos prazos burocráticos demandados pela mantenedora.

Para a pesquisa, a própria mudança de rumos, em relação ao compromisso de colaboração anteriormente assumido, era em si um indício dos

efeitos da lógica de controle do trabalho na escola, incluindo-se aí os conflitos, os anseios e os encaminhamentos metodológicos decorrentes. Somado a isso, consideramos o receio das docentes de expor suas práticas pedagógicas.

Também percebemos tal posicionamento no modo como o PME era recebido pelo coletivo escolar. Foi acomodado segundo os ordenamentos já conhecidos da escola. A preparação dos monitores, almejada em integração com o coletivo docente e como parte do movimento de ressignificação do planejamento burocratizado, foi aos poucos secundarizada frente aos ritmos e prioridades dos processos educativos em curso.

Na condição de Projeto de Contraturno, o PME confirmou, nessa escola, sua não centralidade enquanto indutor de mudanças paradigmáticas no ensino convencional.

Diante das atribuições encontradas no retorno do recesso, consideramos sensato não insistir com as docentes quanto à proposta de pesquisa colaborativa. Passamos a considerar outros meios de verificação dos níveis de participação e interferência dos alunos nas atividades propostas pela escola, pois havia indícios de que os conflitos inerentes ao processo pedagógico reapareceriam em outros eventos.

Nessa retomada, começamos a exercitar a escrita paciente do diário de campo, em atendimento à seguinte recomendação: “Quem quiser lançar-se a escrever uma obra de fôlego, instale-se comodamente e conceda a si próprio ao fim de cada dia de trabalho tudo aquilo que não prejudique a sua continuação”. (BENJAMIN, 2013. P. 27).

A técnica de escrita diária favoreceu a recondução das observações. Tais observações seriam adensadas no ano seguinte, quando receberiam o reforço de outras estratégias colaborativas sugeridas às crianças.

A colaboração na produção de dados contou prioritariamente com os alunos, mas, também, com a equipe pedagógico-diretiva, professoras e monitoras do PME, as quais disponibilizaram documentos escolares e permitiram a entrada da pesquisadora nas salas de aula. Desse modo, a pesquisadora teve acesso às fichas individuais dos alunos, planos de aula, relatos docentes, fotografias e audiovisuais da escola.

Durante os dois anos letivos em que ocorreu a observação do trabalho escolar, a pesquisa se aproximou dos seguintes atores: cerca de 100 alunos; 12 profissionais da escola (diretora, pedagoga, servente, cozinheira, professoras e secretário); 8 monitores recrutados pelo PME (professora aposentada, capoeirista, ex-aluna, mãe de aluno, coralista e professora indicada por uma docente, moradora da região, sobrinha e nora da diretora); 2 profissionais da assistência social do município, atuantes como mediadoras do Projeto de Contraturno realizado após o término do PME. Neste conjunto, as crianças se tornaram as principais colaboradoras e o foco da observação.

5.4 FASE III: A PRODUÇÃO DE DADOS DA ESCOLA

O aluno se tornou a principal fonte de dados da pesquisa. Sua participação configurou-se como indispensável na recondução do percurso teórico-metodológico. Interessava, cada vez mais, que eles se manifestassem sobre a experiência de educação integral da escola em que estudavam.

Essa orientação foi confirmada e desenvolvida durante todo o ano letivo de 2015, quando obtivemos êxito em identificar uma gama de eventos posteriormente levados à análise.

Compreendidos como sujeitos de autoria, nos termos de Walter Benjamin (2013), a participação dos alunos na pesquisa foi sem dúvida fundamental.

[...] As crianças gostam muito particularmente de procurar aqueles lugares de trabalho onde visivelmente se manipulam as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos desperdícios que ficam do trabalho da construção, da jardinagem ou das tarefas domésticas, da costura ou na marcenaria. Nesses desperdícios reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, precisamente e apenas para elas. (BENJAMIN, 2013, p. 16)

Os referentes culturais da localidade nos trouxeram a compreensão dos alunos como sujeitos plurais. Contrastando tais referentes à participação dos mesmos no cotidiano escolar, pudemos dimensionar suas práticas culturais, além de entender o que valorizavam e rejeitavam na escola e como se relacionavam com ela.

Os alunos foram receptivos e problematizaram abertamente a experiência educativa de mais tempo. Também se dispuseram a mostrar a riqueza cultural do lugar onde vivem, fazendo uso de fotografias e relatos orais.

Os conteúdos, acessados por essa participação infantil, constituíram-se em parâmetros para que a pesquisa relativizasse o alcance da escola em suas vidas, ao mesmo tempo em que as imagens e depoimentos deram conta de mostrar o valor afetivo da escola, a partir do que eles mesmos diziam e apesar dos percalços e conflitos observados pela pesquisadora.

Nessa fase do trabalho de campo, o itinerário da pesquisa passou a considerar fortemente o ponto de vista infantil. À maneira de Dubet (1997), tínhamos que saber o que é ser um aluno que participa de uma experiência de mais tempo na escola. Com essa motivação passamos a investir em estratégias de diálogo e observação das crianças. Dialogamos sobre a experiência de educação em tempo integral. Direcionamos aos alunos o convite à participação na produção de dados da pesquisa. Além disso, passamos a acompanhar eventos e publicações⁷² relacionados à pesquisa participante com crianças.

Quando do início do trabalho de registro fotográfico, reforçamos uma série de procedimentos documentais, em observância a questões éticas relacionadas à participação das crianças na produção de dados.

Esmiuçados os aspectos éticos, prosseguimos no trabalho de campo e, de um modo idôneo, utilizamos os achados da pesquisa.

1ª ESTRATÉGIA: OBSERVAÇÃO DAS DINÂMICAS DE TRABALHO DA ESCOLA

A observação das dinâmicas do trabalho escolar se deu com o acompanhamento de cada turma durante uma semana. O grupo era observado nos momentos de interação ocorridos durante a aula, além do lanche, recreio e outras

⁷² ARROYO, Miguel e SILVA, Mauricio Roberto da. **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

circunstâncias do processo pedagógico, tais como reagrupamentos etários e atividades extraclasse e extramuros.

O diário de campo registrou esse acompanhamento pondo atenção em aspectos circunstanciais, variáveis de acordo com as características de cada classe e conforme os acontecimentos da semana de observação.

Entre os aspectos observados, destacamos: o dentro e o fora da sala de aula; o ritmo de trabalho de cada turma; as atividades escolares realizadas; a disposição espacial e a mobilidade durante a condução das aulas; o convívio entre os alunos e os enfrentamentos durante a condução do processo pedagógico; as brincadeiras e práticas corporais nos recreios.

Com esse procedimento, apreendemos episódios e circunstâncias que elucidaram as dinâmicas de trabalho da escola investigada.

Na composição do diário de campo utilizamos, em algumas ocasiões, o recurso de fotografar para registrar a sequência do dia e, posteriormente, retomar a escrita em outro local que não a escola. Isso nas circunstâncias em que escrever enquanto observávamos nos tirava a atenção ou mesmo despertava o interesse das crianças em saber o que estávamos anotando. Para amenizar essa situação, optamos também, algumas vezes, por gravar nossa própria fala, longe dos alunos, para depois descrever o dia em nosso caderno.

Na última semana, antes do recesso semestral de 2015, utilizamos dessas mesmas técnicas audiovisuais para registrar frentes simultâneas do trabalho escolar. Na ocasião, gravamos alunos explicando os principais acontecimentos em suas respectivas turmas, enquanto íamos circulando pela escola e anotando as atividades em andamento nos diferentes espaços pedagógicos.

Nessa mesma semana, realizamos o acompanhamento das rotas do transporte escolar e da chegada e saída dos alunos nos turnos matutino e vespertino.

2ª ESTRATÉGIA: O REGISTRO FOTOGRÁFICO

O registro fotográfico dos alunos tinha como objetivo levantar referentes culturais da localidade.

Depois de receberem uma breve explicação sobre o porquê de fotografarmos o dia a dia na escola e fora dela, as crianças eram convidadas a

participar da pesquisa e usavam uma máquina fotográfica disponibilizada pela pesquisadora. A livre adesão foi registrada mediante carta de autorização enviada aos responsáveis, assinada também pelos alunos interessados (APÊNDICE 7). O uso da máquina gerou muita animação e, por isso, ele foi limitado a um número máximo de 20 registros, que era a quantidade de fotos permitida pela memória da câmera disponibilizada.

Nessa atividade, a publicação não era a nossa proposta. A intenção foi criar, a partir das fotografias, um momento de entrevista individual, conduzida como uma conversa. Reunimos um acervo de 872 fotografias. Fomos escrevendo com os alunos as legendas de identificação das imagens e transcrevendo suas falas em pequenos relatos orais sobre o cotidiano na localidade. Classificamos as fotografias de acordo com as falas anotadas e, com esse procedimento, foram fichados 79 relatos. O acervo serviu como fonte de reconhecimento das relações entre a escola, os alunos e a localidade.

FOTO 1 – MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS DISPONIBILIZADAS PELA PESQUISADORA



FONTE: A AUTORA

A questão da publicação das fotografias foi retomada em novo termo de autorização, com o consentimento dos responsáveis e se de interesse do próprio aluno. As fotografias inseridas no corpo da tese estão entre as autorizadas para uso de imagem.

Quando da interpretação dos registros audiovisuais, respeitamos algumas recomendações metodológicas feitas às pesquisas com o uso de imagens paradas

e em movimento (OLIVEIRA, 1998; GASKEL, 2002; RODRIGUES, 2007; PENN, 2012). Classificamos as imagens segundo assuntos recorrentes e selecionamos algumas. As seleções e classificações priorizaram evidenciar as características culturais relatadas, bem como semelhanças e diferenças entre as crianças.

Selecionadas como peças de comunicação, as imagens foram consideradas como uma produção cultural das crianças, fonte para o mapeamento de potenciais temas geradores (FREIRE, 1987), relacionados à compreensão de uma educação culturalmente integrada.

5.5 FASE IV: DETALHAMENTO DAS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO

A quarta fase da pesquisa correspondeu à sistematização dos dados e informações relacionadas à experiência de mais tempo de escola (almoço, ônibus, reforço escolar, Projeto Alfabetização, atividades do PME e o Projeto Indisciplina).

Quanto ao almoço, este era oferecido para os alunos participantes dos Projetos de Contraturno e também para algumas crianças em espera, tendo em vista amenizar o tempo de traslado no ônibus. Como o transporte passava duas vezes em frente à escola, os alunos da manhã podiam optar por almoçar enquanto aguardavam a chegada dos alunos do turno vespertino. Também por isso, consideramos o almoço e o ônibus como componentes da experiência de mais tempo dos alunos.

Na busca dos nexos entre a dinâmica da escola e a experiência de mais tempo, começamos a registrar conflitos surgidos no campo empírico. Com isso, as estratégias metodológicas priorizaram: descrever as características da participação dos alunos na/com/contra a escola; acompanhar o movimento dos grupos seguindo as rotas do transporte; promover momento de avaliação formal de cada uma das iniciativas de mais tempo.

3ª ESTRATÉGIA: ACOMPANHAR AS ROTAS DO TRANSPORTE ESCOLAR

Durante cinco dias letivos acompanhamos o trajeto das duas rotas ofertadas: Mananciais da Serra e Santa Maria. Isso nos permitiu conhecer os movimentos de chegada, partida e transição entre os turnos, além de vivenciar o tempo de espera na escola e durante os translados.

As rotas foram consideradas componentes da experiência de mais tempo, pois, até que o dia letivo começasse ou terminasse, um conjunto de outras práticas extraescolares já havia se tornado mais um episódio do cotidiano escolar.

A direção da escola havia relatado o cansaço de alguns alunos e, além disso, afirmado que o tempo do ônibus dificultava adequações de horário, requeridas quando do planejamento e execução do PME. Mas, a partir do momento em que fomos acompanhar as rotas, os informes ganharam novas conotações.

Passamos a indagar sobre as questões relativas à mobilidade espacial e o acesso aos equipamentos públicos, como facilitadores ou limitadores de uma proposta de educação integral.

Questionávamos se uma mobilidade limitada não contribuiria para práticas educativas de confinamento, uma vez que não haveria suporte para diversificar o ensino para além da escola e da localidade.

Concordávamos com o argumento da escola de que o atendimento em tempo integral, condicionado ao horário fixo do transporte ofertado pela mantenedora, poderia sujeitar os alunos a turnos exaustivos, principalmente os menores.

Nesse contexto, a mobilidade surgiu como questão importante na pesquisa, pois a escola encontrava dificuldade para planejar atividades extramuros ou mesmo adaptar a demanda dela aos horários de chegada e saída, visto que o ônibus servia quase que exclusivamente para o trajeto casas-escola e no período estipulado pela prefeitura. O acompanhamento das rotas confirmou essas suspeitas. Somente em casos esporádicos o ônibus era utilizado para passeios mais distantes. Do mesmo modo, poucas vezes a escola fez uso do artifício de levar os alunos para atividades locais a pé mesmo. No dia a dia dentro do ônibus, confirmamos o cansaço como um limitador evidente, especialmente para aqueles alunos que chegavam mais cedo e eram os últimos deixados em casa. Mas havia também animação, durante os trajetos e nas situações de chegada e partida da escola.

Percebíamos que o ônibus se convertia em componente educativo considerável. Era um espaço de encontros, brincadeiras, comentários sobre o que havia acontecido na escola, cantoria, interferências dos adultos, além de servir

como meio para situá-los geograficamente em relação à escola e ao lugar onde vivem. Nesse aspecto, compreendemos o ônibus como tempo e espaço do processo educativo, permeando a escola, os alunos e a localidade.

Durante a rota do transporte, assuntos sobre fatos ocorridos (eventualmente mal resolvidos) na escola ou na vizinhança eram retomados. Os alunos, embora permanecessem em seus lugares, conversavam descontraidamente entre si e com os adultos. Alguns preferiam observar os colegas ou olhar a paisagem pela janela. Acenavam para os que iam descendo do ônibus e contavam histórias do dia anterior ou do que pretendiam fazer no tempo em que estariam em suas casas. À medida em que iam descendo e subindo, o burburinho aumentava ou diminuía. Pela manhã a sonolência prevalecia e ao final do dia o esgotamento era maior. Nessa dinâmica, o vivido entre a casa e a escola se tornava familiar e muito próprio daquele grupo, daquela escola e daquele lugar.

4ª ESTRATÉGIA: OBSERVAR AS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO DE ESCOLA

Consultando as listas de convocação para as atividades no contraturno ficamos sabendo quais alunos participaram do Reforço, do PME e do Projeto Indisciplina/Convivência. Verificamos se as ofertas eram para as mesmas crianças e/ou se havia grupamentos distintos.

No Reforço a mediação pedagógica priorizou a Língua Portuguesa, ofertada para os alunos do Ciclo da Alfabetização. Para as turmas de 4º e 5º anos, a Matemática foi incentivada. A convocação era feita após o Conselho de Classe, quando o coletivo docente identificava quais alunos deveriam ser atendidos, referindo-se a eles como “casos relevantes”.

As ofertas priorizadas pela escola eram o Projeto de Alfabetização e o Reforço. Ocorriam duas vezes na semana e os alunos convocados nem sempre eram os mesmos, de modo que às vezes o acompanhamento era direcionado à alfabetização e outras vezes não.

O PME foi a iniciativa de mais tempo da qual participaram 90 alunos, entre 2015 e 2016, mas formando turmas de 45 em cada ano. Destes, 15 estiveram presentes nas duas etapas realizadas e 3 mudaram de escola. O número de participação foi significativo, considerando que o total de matrículas por ano na escola era de 80.

Embora o Programa tenha alcançado alunos considerados em dificuldade de aprendizagem ou identificados como em situação de risco social, a adesão se deu por livre consentimento deles e mediante a ciência de suas famílias. Desse modo, foram preenchidas as vagas, projetadas em razão da ociosidade dos espaços escolares e com a colaboração dos monitores recrutados.

Quanto ao projeto Indisciplina/Convivência, sua oferta se deu em 2016, após o término do PME. Foi conduzido para um grupo de dez alunos, uma vez na semana e por aproximadamente três meses. As mediadoras eram assistentes sociais do município e referiram-se ao projeto como Convivência. A aceitação dos alunos a esse encaminhamento se deu com crescente receptividade.

Nas reuniões do Conselho de Classe, a escola definiu os critérios utilizados na seleção dos participantes: de ordem comportamental; defasagem na aprendizagem; em vulnerabilidade social (conforme rastreado pela Rede de Proteção da Infância atuante no município).

5ª ESTRATÉGIA: NOTAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os alunos deram notas para as ofertas frequentadas e expuseram seus pontos de vista sobre a necessidade ou não de passar mais tempo na escola.

Naquela altura os dados obtidos já haviam correspondido de um modo satisfatório aos objetivos da pesquisa. Estavam suficientemente registrados os eventos que elucidavam as dinâmicas próprias da escola. Alguns eventos que escapavam às padronizações e o modo como se dava a participação dos alunos estavam detalhados. Também já havíamos reunido um conjunto de dados sobre a localidade. Os informes estavam sistematizados e reunidos em episódios do cotidiano escolar.

Quanto às iniciativas de mais tempo, havíamos anotado opiniões dos alunos sobre a escola e os rumos do PME. Eles nos disseram se haviam gostado de participar e o que mudariam. Desde o início da observação foi possível recolher falas espontâneas que surgiram enquanto o processo pedagógico era conduzido.

A noção de experiência, a qual havia se tornado categoria analítica imprescindível à leitura dos dados levantados, acenava para os tempos necessários para que o processo pedagógico se mostrasse de uma melhor maneira.

Assim, chegávamos à etapa de finalização do trabalho de campo, reunindo uma produção consistente, especialmente quanto à descrição de conflitos e acomodações do processo pedagógico.

Com esse conjunto de categorizações advindas do campo, convidamos os alunos a participarem de momento formal destinado à avaliação da experiência de mais tempo de escola. Para isso, foram disponibilizados dois instrumentos: A) mandala em dez círculos, fatiada de acordo com as iniciativas de mais tempo frequentadas entre 2014 e 2015 (APÊNDICE 8). Numa escala de 0 a 10, os alunos coloriam suas mandalas, de modo que cada uma das iniciativas de mais tempo pôde ser convertida em uma nota numérica. B) Questionário de quatro perguntas sobre educação integral. As respostas foram compiladas, tipificadas e analisadas (APÊNDICE 9).

5.6 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Numa leitura inicial do cotidiano da escola, esboçamos uma descrição da realidade observada, simulando estarmos numa das narrativas audiovisuais capturadas.

Era como se as cores do processo pedagógico se mostrassem opacas. Porém, olhando em recortes/detalhes, evidenciavam-se desenhos, matizes, movimentos e sons, muitas vezes por meio de contestação, ironia, conflitos...

As fotografias das crianças constituíram mostras ilustrativas de suas histórias de vida e traçaram uma descrição acolhedora do lugar onde vivem e estudam.

Elas se referiram com satisfação ao que era vivido no cotidiano, narrando os fatos como afazeres, convívios, passeios, participação no trabalho de suas famílias, brincadeiras, costumes e convivências. Pondo a ênfase aqui e ali, mostraram como são diferentes entre si, embora compartilhem aspectos culturais comuns. Trouxeram com suas imagens e relatos uma riqueza de temas locais, os quais estavam disponíveis à sistematização do ensino. Não que a escola desconhecesse como vivem as famílias na localidade. Muitos alunos moram na Capoeira desde que nasceram. Os próprios pais ou irmãos frequentaram a mesma escola. Algumas professoras e a cozinheira são moradoras da região.

Há momentos de convívio entre adultos e crianças fora da escola, em festas de igreja ou em encontros de parentes e vizinhos. E os profissionais da escola conhecem muitos de seus alunos por nome e sobrenome. Identificam as crianças pela chácara em que os pais trabalham.

Além disso, como já dissemos, havia os casos considerados prioridade do processo pedagógico. Havia uma movimentação intencional em benefício daqueles alunos identificados como carentes de auxílio na aprendizagem ou em situações de vulnerabilidade. As próprias crianças valorizaram esse esforço de acompanhamento escolar anterior ao PME.

Para a pesquisa, esses foram vestígios da dimensão do ensino integral, reconhecido pela valorização de dignas formas de viver, contributo a uma escola viva, multicolorida, polifônica.

Entretanto, as nuances da realidade educacional da Capoeira se apresentaram em meio a processos de ensino marcados por padronização. Havia ritos de urgência, nascidos das lógicas sociais de controle e de eficácia aplicadas à escola.

Tais imposições eram vivenciadas por professores e alunos, especialmente nos momentos de avaliação e por intermédio de formalismos, reprimendas, tarefas escolares repetitivas e descontextualizadas. A ponto de a diversidade cultural do lugar passar despercebida, em face das urgências ditadas pelo calendário do ensino regular.

Os conflitos na condução do processo pedagógico remeteram a essas ambivalências e inconstâncias. A insuficiência de nexos entre o ensino ministrado e a diversidade cultural dos alunos manifestava-se, assim, nos insucessos das iniciativas de mais tempo promovidas – dilema muito próprio de uma educação formalista, que encontra dificuldade em responder ao que foge do controle disciplinar do tempo, das atividades, das interações e dos corpos. Nesse sentido, as padronizações impostas evidenciaram uma escola igual a tantas outras.

Na pesquisa, eventos representativos dessa homogeneidade e resistências foram levados à análise reflexiva, com o cuidado de se procurar detalhes que escapassem a essa dominância. Sobressaiu-se a fragilidade dos processos educacionais, construídos por entre as agruras do ensino convencional, sem excessos ou idealizações.

CAPÍTULO 6

PIRAQUARA DE UMA VISTA DIDÁTICA

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer histórias do município e de interagir com as demais escolas da rede pública de ensino fundamental. Fizemos isso consultando acervo disponibilizado⁷³ por profissionais da prefeitura e das escolas, em várias oportunidades de diálogo e, também, por intermédio do curso de extensão, ministrado pela pesquisadora às escolas envolvidas com a educação integral.

Duas fontes foram selecionadas como condutoras dessas narrativas: a) o registro audiovisual do Projeto Conhecendo Piraquara, produzido pela prefeitura no ano de 2007 e que contou com a participação de professores, alunos de ontem e hoje, antigos e novos moradores do município, e b) o Seminário de Educação Integral, realizado em novembro de 2015, organizado pelas escolas como encerramento do referido curso.

Escolhemos estas fontes porque em nosso entendimento corresponderam a achados da pesquisa, relativos à compreensão da educação culturalmente integrada.

Conhecer uma proposta de intervenção didática afeita à relação escola-localidade e anterior ao PME foi uma importante descoberta da pesquisa. Ao lado disso, observar o movimento das escolas municipais para expor práticas consideradas representativas de um ensino diversificado, favoreceu a

⁷³ Destacamos: a) Projeto Memória, da Secretaria de Cultura; b) acervo de particulares, divulgados em site, face e youtube, “piraquaraontemhojeesempre”, bem como arquivos pessoais, a partir dos quais acessamos fotografias, entrevistas com antigas professoras, programas de rádio e TV sobre Piraquara; c) Atlas Geográfico de Piraquara (2003), produzido por um grupo de onze professoras, assessoradas por profissional da área do conhecimento curricular de Geografia; d) DVD Conhecendo Piraquara (2007); e) Roteiro Turístico de Piraquara (2008), produzido pela prefeitura em parceria com o Conselho Municipal de Meio Ambiente, Agricultura e Turismo (COMATUR).

compreensão da Piraquara das práticas culturais. De um ponto de vista didático, isso valorizou as narrativas do cotidiano, apreciadas como mostras da educação, em sua dominância e transformações.

6.1 O PROJETO CONHECENDO PIRAQUARA

Estamos considerando o Projeto Conhecendo Piraquara como uma iniciativa em educação integral, porque relativa à abrangência cultural da escola, ainda que não tenha optado prioritariamente pelas práticas de ampliação do tempo nas escolas participantes à época.

O Projeto pode ter tido implicações no currículo das cinco escolas envolvidas, como sugere a referência às áreas do conhecimento de História e Geografia e, embora o aprofundamento dessa pista não seja objeto dessa pesquisa, interessa notar que a educação de Piraquara mostrou repertório cultural próprio, relativo à relação da escola com a localidade. Trata-se de um audiovisual de simples confecção, cuja proposta de intervenção didática encorajou essa investigação a seguir o mesmo tratamento dado ali, quando da interpretação dos dados recolhidos durante o trabalho de campo. Como apaixonada pelo ensino, suspeitamos, assim como outras pesquisadoras e professoras, que “muitas vezes as histórias de uma cidade e de um lugar precisam de mãos cuidadosas para serem tecidas, costuradas ponto a ponto, até conseguirem ser bordadas na história do nosso planeta” (BRAGA e SCHMIDT, 2012, s/n)⁷⁴.

Por isso, embora esse audiovisual não seja rigorosamente um documentário, com as necessárias referências às datas históricas, lugares e idades dos entrevistados, o contato com essa produção didática nos permitiu

⁷⁴ Recriando Histórias de São José dos Pinhais. Curitiba: Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, Universidade Federal do Paraná, 2012.

reconstruir aspectos culturais da relevância social das escolas na cena municipal⁷⁵. Particularmente, pudemos identificar peculiaridades da região da Capoeira.

A ESCOLA COMO CONQUISTA DA COMUNIDADE

“A primeira escola foi um salão doado pelo Felisbino Dinos. Ele tinha um salão de baile onde foi instalada a primeira sala de aula. Era na estrada que liga a Capoeira dos Dinos a Roça Nova [...] Antes as aulas aconteciam de casa em casa. Era multiseriada e a professora morava na escola [professora Telma, da escola da Capoeira]”.

FOTO 2 – ESCOLA DESATIVADA DA CAPOEIRA DOS DINOS



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

O senhor Batista acrescentou explicações sobre como era estudar nessa Região, lá pelos anos de 1930.

⁷⁵ Fizemos isso transcrevendo as narrativas de professoras, moradores antigos e das novas gerações. Mantivemos a referência aos nomes reais, observando o uso autorizado das imagens em movimento.

“A nossa professora era Clementina Cruz. As meninas varriam a sala e os meninos, o pátio. Estava sempre limpinho. Começava uma hora e terminava às cinco. A família estava na roça e a gente saía para levar o almoço e depois voltava correndo para a escola. Andava dois quilômetros mais ou menos”.

PIRAQUARA DE “ANTES TEMPO” E DE AGORA

A região mais antiga da cidade é a da escola da Capoeira, local da pesquisa. Batista rememorou a chegada dos imigrantes na região, que ficaria conhecida como Nova Tirol, na ocasião pertencente à Freguesia de São José dos Pinhais. É a Colônia Santa Maria, fundada em agosto de 1878. Ele descende dessa diáspora.

“O meu pai era um filho de imigrante italiano. De Luis Stoco e Domingas Segal. Minha vó era da região de Trento. Naquele tempo, aquela região era dominada pelo império Austro-Húngaro. E eles vieram com passaporte de austríacos. Não eram italianos. Aí meu pai comprou esse sítio e viemos aqui pra ir estudar na escola da Colônia”.

FOTO 3 – SENHOR BATISTA EM 2007



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

Entre 1880 e 1885 as obras da estrada de ferro Paranaguá-Curitiba promoveram a fixação de outros grupamentos. Eram pessoas que vinham para trabalhar na construção da estrada e grupos de portugueses e sírio-libaneses

instalados em pequenos comércios, fixos e itinerantes, em torno da estação ferroviária.

FOTO 4 – MARIA FUMAÇA EM 1918



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

Desmembrada de São José dos Pinhais em 1890, a Colônia Santa Maria recebeu o nome de Vila Deodoro, até que em 1929 passou a denominar-se Piraquara.

O mesmo senhor Batista rememorou essa história, quando se referiu à construção da estação ferroviária que havia sido deslocada para a Região da Sede Municipal.

“Quando teve a construção da estrada de ferro os colonos começaram cada um a formar um carro de boi. Muitos foram daqui pra Piraquara e para São José. Foi decaindo a Colônia. Porque a estrada de ferro era pra ter passado aqui e migraram pra Piraquara porque brigaram por dinheiro. Daí furaram o túnel de Roça Nova. Muitos colonos foram debandando e formando chácara em redor de Piraquara. E cresceu alí um pequeno comércio. Mas Piraquara ficou uma cidade fechada porque os políticos não queriam abrir a estrada do encanamento. E os colonos não podiam vender lenha para Curitiba. Porque a estrada de ferro aí do pé da Serra precisava de muita lenha pra puxar a carga de Paranaguá para Curitiba. Depois entrou a gasolina e a estrada não precisava de tanta lenha. Foi indo até que abriram a estrada do encanamento. E Piraquara começou a crescer”.

FOTO 5 – SERRARIA FELIPPE GUBERT EM 1911



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

A região da sede foi considerada “Piraquara”, destacada do lugar onde os grupamentos se formaram – São Cristovão, Vila Fuck, Vila Macedo, São Roque, Guarituba Redondo, Colônia Santa Maria.

Tal distinção apareceu também no relato de Johann Schröder. Ao refletir sobre o ontem e o hoje no Guarituba, ele rememorou a própria juventude, referindo-se à região da Colônia Santa Maria como situada atrás da Piraquara.

“De 1955 pra 1960 tinha muita bicicleta. E de bicicleta nós viajávamos. Fazíamos piquenique. A gente ia até o aeroporto. Ia pra trás de Piraquara, nessa região dali [está se referindo à Colônia Santa Maria]. O espaço era curto, sabe? Então fazíamos tudo de bicicleta, tanto os rapazes como as moças”.

FOTO 6 – RAPAZES E MOÇAS COM SUAS BICICLETAS



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

Johann Schröder contou que as primeiras migrações para o Guarituba ocorreram quando o governo estadual loteou chácaras, com vistas ao abastecimento de leite da capital, entre 1940 e 1950.

“Nos anos 40 o Guarituba era uma fazenda. Uma herança do Umberto Scarpa, que se casou com uma das filhas do Guilherme Weiss. Na época era criação de gado e se buscava lenha para a olaria que ficava em Pinhais. Naquela época Pinhais e Piraquara era tudo junto. Mais tarde, através de uma colonizadora, fizeram aqui a Colônia do Guarituba. No centro do Guarituba Redondo era a praça. Os quatro pedaços dessa praça foram instituídos para órgãos públicos e o resto foi cortado em chácaras. Mais tarde essas chácaras eram loteadas e vendidas. No começo dos anos 1960 eram mais ou menos 160 famílias produtoras de leite”.

A região concentrou chacareiros de origem alemã, como Elizabeth Von Sheidt: *“Cheguei aqui em 23 de setembro de 1949. Sou filha de alemães instalados em Santa Catarina. Migraram por lá e depois vieram para o Paraná, porque meu pai gostava muito de leiteira e lá não tinha isso”.*

Hoje o Guarituba concentra a maior parte da população urbana do município. Em 2010, já abrigava 44 mil habitantes (IPARDS, 2010), número correspondente à metade da população de Piraquara. Tratou-se de um processo de crescimento desordenado, pelo qual ocorreu a difusão de assentamentos ambientalmente frágeis e fora de padrões urbanísticos.

FOTO 7 – VISTA AÉREA DO GUARITUBA REDONDO



FONTE: PINHEIRO, SÉRGIO (2016)

A densidade populacional no município teve sua primeira expansão entre 1960 e 1980, quando chegaram outros grupamentos, vindos do campo e atraídos por oportunidades de emprego na capital. Mas, a partir da década de 1990, este crescimento intensificou-se ainda mais.

O senhor Schröder, explicou, ao seu modo, as diferentes características entre as ocupações de ontem e de hoje: “Antigamente, era comum às nações ficarem numa Colônia e permanecer ali. Hoje não é assim. É um jardim de flores de vários tipos e cores. Temos de toda a gente aqui no Guarituba. Bem florido!”.

A professora Marilene morava há 45 anos no Guarituba. Ela também se referiu ao crescimento da região, ressaltando a rapidez com que as mudanças ocorreram.

“O Guarituba, que antes era uma fazenda, hoje são vilas, bairros – Vila Nova, Jardim Holandês, Monte Líbano, Vila Dirce, Jardim dos Estados I e II, Guarituba Pequeno, que a gente chama de Guaritubinha. Essa área da escola é conhecida como Jardim Âncora”.

A partir da década de 1980, cresceram também os arredores da Região da Sede Municipal, como os bairros Vila Fuck e São Cristovão.

FOTO 8 – VISTA AÉREA DO CENTRO DA CIDADE DESDE A LINHA FÉRREA



FONTE: PINHEIRO, SÉRGIO (2016)

Nair, em 2007 estava aposentada há seis anos como diarista. Ela explicou como foi difícil ocupar os arredores da sede municipal: *“Sair do meio da cidade, do centro de São Paulo pra vir morar num matão foi um sufoco! Não tinha casa e ficamos debaixo de uma lona”.*

Ela chegou ao bairro na década de 1980, época em que os efeitos da especulação imobiliária começavam a atingir o município. Assim como Magdalena Fuck, da família cujo sobrenome deu origem ao bairro: *“Moro aqui há 30 anos, desde abril de 1977. O tio tinha comprado esse sítio e quando nós casamos ele queria que viéssemos pra cá. Mas como as estradas eram ruins e os filhos tinham que estudar viemos depois, quando foi asfaltada a rua. Era tudo mato e hoje nem sapo se vê mais [risos]”*.

Nos anos de 1990, intensificou-se o crescimento da cidade, marcado pela exclusão social, a partir do movimento de integração entre Curitiba e a Região Metropolitana.

O IPARDS (2010), em parceria com o Observatório das Metrôpoles (2005), caracteriza Piraquara como município de alta integração com a capital, situação sinalizada por questões socioeconômicas – crescimento populacional, moradia, mobilidade urbana, renda mensal, deslocamentos para o trabalho, operações bancárias e atividades produtivas. A relação com a metrópole, associada ao crescimento da malha viária, é considerada o núcleo propulsor de processos de urbanização interligados.

As ocupações metropolitanas começaram a se formar ao longo dos eixos rodoviários que cortam Curitiba – de leste a oeste, pela BR 277 e, no sentido norte-sul, via BR 116, avançando na direção dos municípios de Pinhais e de Piraquara.

Bolsões de pobreza surgiram ao longo dos referidos eixos, como o Jardim Guarituba em Piraquara. Nessa circunstância, o pedreiro Chicão rememorou sua chegada ao Paraná, em sua avaliação bem-sucedida:

“Eu vim da Bahia com a intenção de conseguir bens pra mim e para os meus filhos. Vim com a cara e com a coragem. Cheguei no dia 22 de novembro de 1994. Numa terça-feira, eu me lembro. Na quinta-feira comecei a trabalhar e, graças a Deus, estou trabalhando até hoje. Era uma área invadida e por isso eles vendiam bem baratinho. ‘Trezentão’ em 1994. Fiz um barraquinho torto. Eu não sabia fazer, um canto foi pra dentro e o outro pra fora [riso]. Umas pessoas chamam aqui Santa Lúcia, outras de Caiçara [grifo para sinalizar diferenças entre o nós e os outros (ELIAS, 2000), entre quem já estava instalado e quem chegou depois]. Sei que o certo é Guarituba. Não posso dizer que foi um sonho ou que tinha que acontecer porque é um banhado. Se tivesse recurso pra comprar um

terreno num espaço melhor não compraria aqui. O Guarituba está bem servido de gente que veio do Nordeste. Eu tenho um amor por aqui. Em todo o lugar que eu passo o povo me conhece. Então a gente sente aquele carinho pela vida”.

MARCOS HISTÓRICOS

Ao se referirem às mudanças decorrentes dos processos de urbanização, as pessoas das diferentes localidades lembraram conquistas de cada época. Mencionaram a igreja, a escola, os lugares ou as situações tidas como marcos da história municipal e que se confundiram com suas próprias narrativas de vida.

Celi, professora e moradora da Capoeira dos Dinos, falou da igreja de Ramos disse: *“O padre vinha uma vez por ano rezar missa. Sempre no dia de Nossa Senhora do Rocio, 15 de novembro”.*

FOTO 9 – IGREJINHA DE RAMOS DA CAPOEIRA



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

A professora Marilene, da região do Guarituba, se referiu às histórias da rodovia que liga Piraquara ao setor leste de Curitiba:

“Aquele caixa de água é histórica. Quando a água do rio estava ali, subia pelos canos e ia até lá em cima para abastecer Curitiba. Hoje está desativada, mas já foi suficiente. Por isso a estrada de Piraquara se chamava Estrada do Encanamento”.

FOTO 10 – CAIXA D' ÁGUA DO GUARITUBA



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

A escola foi por diversas vezes reconhecida por sua importância, desde as narrativas dos mais antigos. Como na descrição de Johann Schröder, sobre o início do Guarituba Redondo:

“Conforme iniciou aqui a colonização foi preciso instituir uma escola para as crianças não ficarem sem estudo. E isso aconteceu no começo dos anos 1950”.

As próprias pessoas foram consideradas marcos da conquista local. Como demonstrou Ronildo, herdeiro das primeiras famílias assentadas no Guarituba:

“Eu penso que sem os catarinenses Piraquara não podia continuar [risos]”.

Narrando suas trajetórias e a dificuldade de desbravar áreas ainda ermas, as histórias pessoais foram lembradas com humor, sustentadas pelo sentimento de pertença e de luta por melhores condições de vida.

Zé Coelho, da Associação de Moradores da Vila Macedo, riu da própria dificuldade em achar seu terreno:

“Em 1977 comprei um terreno aqui na Vila Macedo. Nem rua aqui tinha. Aqui não tinha nada. Andava no meio desse capim barba de bode. Tinha bastante. E pra gente achar os terrenos? Então eu marquei uma casa torta fora do esquadro. Eu marquei que o meu terreno ficava perto da casa torta fora do esquadro. Pra saber onde era porque não tinha rua [risos]”.

Por fim, as novas gerações também se fizeram ouvir, como o menino Diego, com aproximadamente 12 anos de idade: *“Para os outros pode ser uma favela, mas pra nós é onde a gente nasce e onde se pode zelar pelo nosso Guarituba”.*

HISTÓRIAS DO TRABALHO

As recordações do trabalho, vinculadas ao crescimento da cidade, estiveram relacionadas às mudanças nos costumes, bem como às mobilizações para o acesso aos bens sociais quando da fixação no município.

Em roda de conversa tocada e cantada, os moradores da Capoeira rememoraram histórias de lavouras, cavalos, bailes e brincadeiras de infância. Um dos mais idosos entrevistados era conhecido por Picusso.

“O senhor sabe que antestempo agente levantava cedo e ia buscar os animais. Não era nada mecanizado. Era tudo à custa de braço da gente e força de cavalo e arado. E parece que a natureza dava pra resistir. Agora parece que a fraqueza tá tomando conta da gente. [risos]... E o Sol eu estou achando mais quente... Agora se é porque a força é pouca daí não sei! [risos]”.

Margarida também falou dessa época: *“Eu arei até com boi. Meu irmão ia com o arado na frente e eu com uma junta atrás. Arei bastante. Carpia e aterrava. Agora não tem mais”.*

Batista explicou como funcionava a lavoura:

“Aquele tempo era permitido roça queimada. Roçava a capoeira, queimava e plantava. Cada colono tinha um pouco de capoeira, de plantas e de mato. E um pouco de campo pra ter umas vaquinhas. Fazia os queijos e vendia manteiga. Tinha galinha e vendia ovos. Matava porco e vendia banha. A banha tinha valor aquele tempo porque não tinha óleo como hoje. Plantava milho, feijão, batata doce, aipim. E todo colono tinha um parreiral para fazer vinho”.

Na roda de conversa, três senhores de meia idade conduziam a moda de viola que estava sendo gravada no pátio da escola. Um deles descreveu as habilidades e o ofício de adestrar cavalos, dominados por seu avô:

“O cavalo vinha passando e ele [o avô] já jogava o laço com o nó e o cavalo ficava preso. Quando ia pôr o cabresto ia encolhendo [o laço] assoviando, passando a mão no pescoço do cavalo. Fazia o cavalo se ajoelhar. Punha o cabresto. Tinha um especial para quebrantar”.

Margarida recordou as festas ocorridas depois dos mutirões (“puxiron”) para a construção de casas, preparo da lavoura e abate de animais:

“Eles iam tudo trabalhar e aquele que era o dono do serviço dava a comida. Iam em bastante, dez ou doze de cada vez. E depois no fim fazia um baile. Era o pagamento. Depois foi entrando as máquinas pra trabalhar e aí foi acabando. Agora quase ninguém mais trabalha com ferramentas e enxada”.

As narrativas dos moradores das áreas que foram se tornando urbanizadas, mesclaram relatos do campo com os do trabalho na capital. Nas rodas de conversa surgiam histórias da carroça, do trem e do ônibus. Transportes suburbanos, cada qual dominante em suas respectivas épocas.

Os mais velhos, como Elizabeth Von Sheidt, rememoraram as rotinas da produção de leite e o posterior envio por carroça para Curitiba: *“O leite era vendido em garrafas. Levado com carrinho puxado por cavalo para o centro de Curitiba. Todos os dias às três e trinta da madrugada eles saíam. Começávamos a ordenhar às duas da madrugada”.*

FOTO 11 – LEITEIROS EM GREVE



FONTE: CONHECECENDO PIRAQUARA (2007)

Johann Schröder se lembrou das dificuldades com o transporte e da repercussão gerada quando da greve dos leiteiros:

“Foi muito difícil o começo porque não tínhamos energia elétrica. As estradas eram muito precárias. Na divisa com Pinhais onde passa o rio Iraí dava enchente [...] Quando a estrada era alagada tinha que ir pelo lado de São José dos Pinhais para levar o nosso leite para Curitiba. Pelos anos de 1940 os leiteiros estavam reunidos em frente ao Palácio do Governo com nossas carroças, perto da

Praça Bento Munhoz da Rocha. Nós ameaçávamos não oferecer o leite devido ao alto custo da ração”.

As gerações que vieram depois, entre 1980 e 1994, relataram o uso do trem para Curitiba, como nos contou Magdalena Fuck: *“Tinha gente que pegava o trem na Roça Nova. Ele fazia uma parada aqui. O pessoal pegava de manhã para ir para o serviço. Não sei o porquê acabaram com o trem, estava tão bom naquela época”.*

Numa das rodas de conversa Nair contou sobre seu ofício de diarista, dizendo que ela própria fez uso do trem: *“Eu pegava esse trem. Trabalhei no Jardim Social, no Alto da XV, em vários prédios. Faz uns seis anos que parei de trabalhar de diarista em Curitiba”.*

O professor Cícero ouvindo esse relato perguntou:

“A senhora lembra, lá por 1978 de uns meninos que vendiam pacotes de doces no trem? [ela acena que sim]. Um deles era eu. Estudava de manhã no João Batista Vera [escola estadual, no bairro Jardim Primavera] e à tarde ia vender no trem. [Ela diz que comprou muitas vezes]”.

Os relatos sobre o uso do ônibus não fugiram da mesma dificuldade no deslocamento para o trabalho, como mostrou Irene, da Vila Macedo: *“O ônibus só ia até a entrada do São Roque. Porque era só barro. Antigamente tinha uma estação de trem. As pessoas pegavam o trem às quatro da manhã para ir para Curitiba trabalhar”.*

Outras histórias do trabalho estiveram associadas aos valores de ajuda mútua e convívios, solidariedade e responsabilidade ensinadas de uma geração para outra, conforme mostrou a menina Andressa, do Jardim Primavera, quando explicou sua rotina entre a escola e a casa: *“Acordo, troco de roupa, tomo café, escovo os dentes e aí limpo a casa. Arrumo o meu irmão, o Danielzinho. Levo ele pra creche. Venho para o colégio. Depois [da escola] janto, assisto televisão e vou dormir”.*

É também o que ocorre com a pequena Sabrina, de seis anos, quem os pais ensinaram “que a vida vem pelo dinheiro”:

“Eu gosto de estudar e de escrever texto. É bem cedinho que eu vou porque o pai trabalha. Agora ele se despediu do emprego de caminhoneiro. Eu

prefiro que ele fique em casa, mas se ele não trabalhar não vai poder pagar as contas. Eu não posso ficar triste porque eles [a mãe e o pai] trabalham porque têm que trabalhar. Porque a vida vem pelo dinheiro. Porque tudo tem que pagar”.

Tibúrcio, morador aposentado da Vila Macedo, lembrou o tempo em que foi vigia no Educandário São Francisco.

“Eu sou cearense e em 1977 cheguei aqui. Trabalhei na cidade como servente de pedreiro, vigia. Depois passei a trabalhar no educandário como segurança por 24 anos. Aposentei e hoje estou por aqui. O serviço lá era cuidar e organizar pra eles [os adolescentes infratores] entrarem na sala de aula. E a noite ficava no alojamento cuidando deles lá”.

Destinada à adolescência infratora paranaense, essa instituição foi criada na década de 1950 e, conforme detalha Colombo (2006), a escolha de Piraquara se deveu à sua localização, ao mesmo tempo erma e de fácil acesso para a capital.

Vale aqui uma observação sobre a lógica de isolamento social que recai sobre o município, ilustrada por instituições emblemáticas, instaladas em diferentes épocas. A de mais longa data é o Leprosário do São Roque, criado por política higienista dos anos de 1920 (CASTRO, 2005).

Na década de 1970, durante o período ditatorial, ocorreu o ordenamento administrativo da população carcerária em escala nacional, de onde surgiu a Colônia Penal Agrícola (MAIA, 2003), que está localizada próxima à Vila Militar e ao São Roque. Já o Hospital Psiquiátrico San Julian, na região central de Piraquara, iniciou seu funcionamento em 1975 (WADI, 2015) seguindo sistema de parceria entre o governo estadual e a filantropia.

A respeito das instituições citadas, destinadas à punição e à ressocialização, nas narrativas dos moradores encontramos vestígios de histórias remotas. Por exemplo, o relato de Valdomiro sobre o tempo em que esteve em regime de privação da liberdade:

“Me criei no trabalho da lavoura. Quando completei 10 anos trabalhava na rua engraxando sapato e vendendo picolé. Aí fui crescendo, precisando de roupa, calçado, vendo os colegas tendo. Tinha o desejo, mas não tinha condição. Fui convidado a fazer umas coisas erradas como roubar para ter essas coisas. Fui

preso no norte do Paraná, na cidade de Campo Mourão e transferido pra cá. Minha esposa e família vieram pra ficarem mais perto de mim”.

Aliás, sob essa circunstância o município assistiu à chegada provisória de muitas famílias que, assim como o casal Valdomiro e Márcia, acabaram por se estabelecer na região da Vila Macedo: *“Em 2002 quando ele saiu decidimos ficar por aqui. O lugar que eu mais gostei de morar até hoje”.*

Referindo-se ao tempo em que cumpria sua pena, Valdomiro explicou como se tornou vendedor de cocadas:

“As cocadas foram vendidas em duas horas [ele se refere ao teste da receita produzida no próprio presídio, oferecida aos detentos e funcionários]. Fomos crescendo, pegando os vizinhos pra ajudar, alguns estavam desempregados. Nunca vencemos fazer”.

E Márcia leu um trecho de uma de suas cartas para Valdomiro:

“Sei que nascemos um para o outro. Tudo que faço é pensando em você. Você não sai da minha cabeça. Quando no meio da noite perco o sono, penso em você. Sonho com o dia que está muito próximo. Só então poderei colocar para fora tudo o que está trancado aqui dentro de mim. Aguardando esse momento tão esperado e sonhado por nós dois”.

A independência financeira foi igualmente valorizada no relato de um produtor rural que investiu conhecimento científico e tecnologia a favor do uso da terra. Por meio da agricultura orgânica ressaltou a capacidade pessoal de reinventar a própria história de vida:

“Nasci e me criei aqui nesse lugar. Antigamente essa região era de uma olaria. Com o tempo essa área foi considerada de preservação permanente. Já existiam as cavas onde antigamente era extraído o barro. Minha formação sempre foi aqui na terra mesmo. Na medida em que fui recuperando a área, aterrando, fui criando espaço para produzir de um modo racional. A agricultura orgânica é esse cuidado com o meio ambiente, com a saúde de quem produz e de quem consome”.

As histórias da terra ressurgiram em narrativas sobre o uso das plantas e da invenção de crenças e de rezas. A benzedeira Cila, que mora há 40 anos na Vila São Cristovão, veio de São Paulo e era conhecida por seu conhecimento de remédios caseiros. Explicou como aprendeu a benzer:

“Eu aprendi com o meu pai e com minha mãe. A reza é a mesma da igreja, só que conforme a doença da pessoa você tem que mandar lá para o Mar Vermelho. Tudo o que eu benzo vai para lá porque ninguém vai lá [risos]. Benzo mal olhado e susto de criança. Pra falar a verdade eu benzo de tudo. Quebrante é uma criança que chora, dorme pouco e já acorda assutada. Tenho arruda pra benzer crianças e espada de São Jorge para olho grande. Benzo até fotografia [em seguida começa a o benzimento da ecografia de um bebê para que a mãe tenha um bom parto]”.

Narrativas como as de Cila ensejam a reflexão sobre os esquecimentos promovidos sempre que uma história é narrada. Sobre quanto certos saberes e práticas populares expressam movimentos subalternos de resistência ética e estética e, por isso, surgem à margem do convencional – expressos na medicina popular, nos cantos, rezas, danças.

Às vezes se mostram silenciosamente, como por exemplo no caso do despacho encontrado em frente ao cemitério da Colônia Santa Maria, nem sempre visto como boa coisa...

LAZER ONTEM E HOJE

Nair contou como foi quando chegou ao bairro São Cristovão:

“Tudo aqui nós plantávamos. Abóbora, arroz, tudo. Éramos posseiros. Não tinha água e nem luz e pra não ficar à toa fomos plantar. Tudo na enxada. Cortávamos lenha no machado pra no outro dia entregar. Como fazia a roça não tinha muito tempo pra se divertir não”.

E embora os moradores tenham se reportado fortemente ao trabalho, mencionando poucas oportunidades de diversão, lazer e trabalho estiveram misturados em suas narrativas.

Por exemplo, nas histórias das refeições, entre tantas outras rotinas que marcam o transcorrer da vida cotidiana e os momentos de convivência.

Catarina, mãe de aluno, havia estudado na mesma escola da Capoeira. Ela falou dos costumes das famílias de origem italiana instaladas na região: *“Polenta [riso] tem que mexer uma hora. Joga numa tábua. Depois põe um barbante e corta. É a tradição. Com ele se corta retinho”.*

Roseli, ex-aluna e funcionária da escola do Guarituba Redondo, rememorou costumes de sua família de origem alemã: *“A refeição era cinco por dia. A primeira bem cedo, outra lá pelas nove horas, era chamada frühstück. Aí o almoço, café da tarde e janta lá pelas seis e meia. Hoje a gente mantém como costume fazer oração antes da refeição”*.

Tiburcio, instalado desde 1977 na Vila Macedo, contou sobre algumas de suas caçadas: *“Não tinha nada. A gente caçava tatu, lagarto. [risos] Com licença dos ambientalistas né?”*.

E a respeito do prazer em partilhar as refeições, Cida, representante da Associação de Moradores do Guarituba, valorizou a importância das cozinheiras das escolas. Ela se reportou com sensibilidade às rotinas de trabalho das famílias:

“A cozinheira tem que ter jogo de cintura porque é muito aluno. A demanda é muito grande. A criança vem pra escola e a maioria quer arroz e feijão mesmo. Comer uma comida sustentável porque a mãe e o pai saem pra trabalhar cedo. A mãe é diarista e o pai trabalha de pedreiro. Sai cedinho e as crianças precisam comer. Eu faço reunião com os meninos e com as mães. Elas dizem: 'graças a Deus nós temos merenda na escola'”.

Não apenas as dificuldades foram objeto da memória coletiva. Bem estar e trabalho estiveram atrelados. Nos relatos vemos a qualidade de vida afetada pela precariedade e pelas distâncias, mas ao mesmo tempo afirmada nas histórias de acolhimento.

Zé Coelho contou como foi criado o campo de futebol da Vila Macedo: *“Não tinha área de lazer. Aí reunimos um pessoal e fomos lá próximo ao `banhadão`. Fizemos valeta. Uma drenagem meio doida. Roçamos, queimamos e fizemos o campo. No dia da inauguração o pessoal atolava até o joelho”*.

Anos depois, o jovem Samuel contou como o mesmo campo era administrado: *“Depois das 17h30, na terça e na quinta a piazada fica livre pra jogar. Sexta é o futebol feminino porque as meninas têm que ter o espaço delas também”*.

E as crianças reconheceram o esforço da comunidade: *“Aqui antes era um terreno baldio e agora é um campo que a gente zela muito porque é o único lugar que a gente pode brincar livre e espontaneamente sem precisar pagar nada”*.

A professora Carla Villar, da Vila Fuck, ressaltou as melhorias nas condições de vida, decorrentes da urbanização:

“Melhorou o acesso à água, luz, telefone, ônibus. Tudo era muito difícil. Mas pelo menos a gente conhecia as pessoas. Éramos mais chegados. Tinha um contato maior e brincava muito na rua [...] Quando meu pai comprou a televisão foi assim um espetáculo. Juntou uma roda como essa. Os vizinhos vinham para assistir e conversar”.

São histórias saudosas de um tempo onde o encontro entre vizinhos era comum, a infância valorizada e o dia a dia difícil, transformado em fonte de divertimento.

Lítio, participante da roda de conversa da escola da Capoeira, disse:

“Não vou dizer pra vocês que tive uma bela infância porque não tive. Foi uma infância sofrida. Tinha que trabalhar junto com a mãe na lavoura pra ajudar no sustento da casa. Claro que no meio disso aí tinha as coisas que tudo quanto é guri faz. Por exemplo, quando chegava de noite ia roubar pombo e no outro dia fazer churrasco no meio do mato. Levava sal e despenava. Pra nós aquilo era uma aventura”.

Rosilene, do Guarituba Redondo, mencionou suas brincadeiras de infância: *“A gente brincava sempre com a mãe e o pai juntos, rolava na grama. Quando tinha festa de igreja, os adultos e as crianças faziam roda, lenço atrás, bom barqueiro”.*

E foi o senhor Batista quem explicou como eram os bailes e os encontros do seu tempo de juventude, na Colônia Santa Maria:

“De manhã, as mulheres velhas iam rezar o terço, ali na Colônia. Depois do almoço iam as moças. E aí era um ponto de reunião pra arrumar namorado. As moças, os jovens de Piraquara, Roça Nova, vinha tudo aqui de domingo passar o dia. Por causa do trem enxia de gente a igreja no domingo. E Piraquara era só a chegada do trem. Depois todo mundo tinha que ir pra casa. Aquelas que não iam ao baile porque os pais não deixavam arrastavam o terço [riso]. Era bonito, divertido. E tinha um conjunto do Ribeiro de Barros que tocava nas festas, nos matinês daqui. Tinha um conjunto bom, flauta, clarineta, violão, cavaquinho, pandeiro, violino. Era uma maravilha o conjunto”.

Assim, entre as narrativas das novas gerações e as histórias dos que vieram antes, velhas e antigas aventuras foram geradoras do reconhecimento pelo lugar onde as pessoas moram, vivem, convivem e se divertem.

Como disse um menino, que passeava na rua enquanto os professores faziam o reconhecimento do bairro Vila Macedo:

“Andamos de bicicleta e nadamos no rio. Vamos lá no ‘tancão’ para se divertir [referido-se às cavas d’água e à Barragem do Iraí]”.

O professor Cícero, que conduzia o passeio pelo bairro Vila Macedo, esclareceu:

“Aqui é a Vila Militar. Ainda não tem colégio então os alunos vão todos para a nossa escola. Alí é a Barragem do Iraí e essa área toda depois da Vila Militar é a Colônia Penal Agrícola. Nós temos um problema com essa barragem porque na época do verão os alunos costumam vir aqui pra nadar. A gente tenta fazer na escola um trabalho de conscientização, mas...”.

Já o menino Welligton, do Guarituba, contou sobre o seu receio de ir à rua brincar, oferecendo com isso pista sobre as diferentes infâncias vividas num mesmo local e tempo: *“Eu tenho medo de brincar na rua porque pode vir um carro e me atropelar”.*

HISTÓRIAS DAS ÁGUAS

A presença das nascentes e dos rios é a principal característica de Piraquara. Por isso mesmo as águas fazem parte das histórias e das dificuldades enfrentadas, ontem e hoje, pelos moradores dos bairros inventariados pelo Projeto Conhecendo Piraquara:

“Esse rio é o Campinaíva. Ele nasce naquela região onde estão os pinheiros, na altura da casa do senhor Picussa. E as mulheres lavavam roupa aqui porque não existia água encanada. Elas vinham descendo dessas duas regiões e se encontravam aqui para lavar suas roupas. Hoje o pessoal acabou canalizando e infelizmente a gente não consegue ver mais o rio como ele era”. [explicação da professora Telma, da escola da Capoeira dos Dinos].

Olhando para o rio que corre próximo dos trilhos do trem, no caminho de Roça Nova, a professora Carla lembrou sua infância:

“Esse aqui é o rio dos Macacos. A gente lavava roupa e tomava banho. Era banho mesmo! Eu lembro que uma vez quase me afoguei. Minha irmã me socorreu porque a água era corrente e o rio fundo. Era limpo, tão limpo que a gente lavava roupa. A criançada continua tomando banho aqui, mesmo a gente fazendo campanha pra que eles não façam isso”.

Sobre a Vila Macedo de antigamente, Perpétua disse que na sua juventude havia uma mina d’água procurada pelos moradores: *“Sabe aquelas minas que vertem água? Lavava roupa nas minas porque não tinha poço nem nada”.*

Para o Zé Coelho a água era também sinônimo de qualidade de vida e saúde:

“Na época a gente pagava somente luz porque a água era do poço. Mas foi ficando poluída porque foi aumentando as famílias [...] As fossas eram muito perto. Aqui é muito raso e logo se acha a água. Nós fundamos a Associação e o principal objetivo era lutar pela água. Pensávamos naquele momento no saneamento básico”.

O mesmo rio que interliga memórias e lugares, também testemunha rupturas de uma vida, dolorosos esquecimentos.

Margarida contou sobre a construção da Barragem Piraquara II, na região dos Mananciais da Serra:

“Foi triste. Triste que eu quase não podia parar aqui. Quase de acabar com a gente. Também eu morei 55 anos lá. E o meu marido nasceu e criou-se e morreu ali. E depois lá nós tínhamos tudo. Tinha os arvoredos. Bastante criação. Agora estou mais acostumada”.

FOTO 12 – MARGARIDA EM 2007



FONTE: CONHECENDO PIRAQUARA (2007)

Catarina completou a narrativa de Margarida:

“Fomos indenizados pela Sanepar e tivemos que mudar para cá. Porque eles estão fazendo a Barragem [r fraco] Piraquara II. Tiveram que indenizar todo o pessoal que morava lá. Não foi tão ruim porque desde o começo eu falei que quero um lugar perto. Então arrumamos esse lugar aqui. Que é que eu faço? Mexo com as vacas, leite. Planto de tudo, milho, feijão”.

Quase dez anos após esses relatos, as obras da barragem estão concluídas, consequentemente a paisagem foi modificada. A nova paisagem corresponde ao dia a dia das rotas escolares das crianças da escola da Capoeira, hoje.

A imagem abaixo destacada é da represa Cayaguava (FOTO 13). Dá para ver o mirante do Centro de Educação Ambiental da Sanepar, visitado duas vezes pelo PME da escola da Capoeira, em 2014 e 2015.

FOTO 13 – REPRESA CAYAGUAVA



FONTE: PINHEIRO, SÉRGIO (2016)

A segunda imagem mostra a estrada que liga a Colônia Santa Maria à Barragem (FOTO 14). As duas rotas percorridas pelo transporte escolar – Santa Maria e Mananciais da Serra – passavam diariamente por esse ponto.

FOTO 14 – CAMINHO DA BARRAGEM



FONTE: PINHEIRO, SÉRGIO (2016)

Na terceira imagem (FOTO 15), vemos a Colonia Santa Maria destacada da Barragem.

FOTO 15 – COLÔNIA SANTA MARIA



FONTE: PINHEIRO, SÉRGIO (2016)

UM POUCO MAIS DA RELAÇÃO ESCOLA LOCALIDADE

Lembrada como uma conquista, porque relativa ao reconhecimento do direito à educação das populações periféricas, a escola por diversas vezes apareceu como um misto de positividade e dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas famílias.

Maria Gonçalves, servente aposentada e aluna da EJA em 2007, contou sobre as rotinas das crianças da Vila Macedo no passado:

“As crianças sofriam muito para estudar no Jardim Primavera. Coitadinhas, saíam de manhã cedo, com geada. Graças a Deus conseguiram”.

Os relatos enfatizaram as condições precárias dos espaços escolares, cedidos, doados ou em salas de madeira. São situações que despertam a solidariedade e o sentimento de que a escola é parte da história de lutas de um dado local. Narrativas relembradas em razão do reconhecimento de direitos sociais.

Pontos de tensão na relação entre a escola e as famílias também foram sinalizados nas falas dos moradores e das professoras.

Em contraste com o local quanto à sua organização interna, a instituição escola, mesmo tida como uma conquista, era também um elemento cultural estranho a ser assimilado pelas famílias.

O relato de Roseli exemplifica esse estranhamento. Ela mencionou barreiras culturais enfrentadas quando do seu ingresso na escola elementar:

“Quando eu comecei a estudar eu só falava alemão em casa. O primeiro ano eu repeti porque não se falava alemão na escola e eu não tinha aquela comunicação. Só não conseguimos passar pros filhos. Acho que ia ajudar muito se a gente tivesse continuado a falar alemão em casa”.

Outros processos lembrados estiveram relacionados ao exercício e ao aprendizado da profissão de professora. Por exemplo, o relato da Wanda, da Vila Fuck:

“Moro aqui no bairro há 27 anos. Hoje em dia eu gosto de ser professora, mas no início foi imposto pra mim. Meu pai disse que eu tinha que ser professora e aí fiz o magistério. Acabei pegando gosto. Os pais respeitavam a gente no jeito de falar, no gesto. Naquele tempo se ganhava maçã do aluno. Nessa lembrança se via o gesto de respeito. Hoje em dia as crianças andam muito rebeldes, estão pela rua. O tempo em que estão acolhidos é na escola. Saindo da escola eles ficam sem um direcionamento. Você vê que antigamente quando a gente dava aula eles nem se mexiam do lugar. Hoje estão mais vivos e cheios de informações. Às vezes a gente fica pensando se são eles que estão muito rebeldes ou se é o professor que não tá conseguindo acompanhar eles”.

São desafios do passado e do presente, alguns relativos ao magistério como ofício permitido às mulheres. Outros dilemas surgem em relatos sobre a percepção de que educar as novas gerações havia se tornado uma tarefa complexa, porque a sociedade também mudou.

Irene, assim como Wanda, lembrou um tempo em que o professor era menos vigiado, mais reconhecido, mais “dono da situação”:

“Depois foi instalada a segunda escola aqui que é quando eu vim trabalhar. Naquele tempo não tinha merenda. As crianças traziam o pão de casa, o lanche. Eu limpava a sala e os alunos ajudavam. Tudo feito por mim e as crianças. Fiz o concurso da prefeitura e passei. Trabalhava com terceira e quarta série. Nessa escola aqui tinha só duas professoras. Eu trabalhava com terceira e quarta e a Isabel com primeira e segunda. A educação naquele tempo era mais fácil porque o professor trabalhava sozinho. Tinha orientador e uma reunião mensal em Piraquara. O professor era dono da situação. As crianças estudavam e os pais participavam. Vinham saber se o filho estava indo bem. E agora? Acho que está ficando muita responsabilidade para o professor. Os pais têm que participar mais e ajudar o professor porque não tá fácil.”

A insatisfação demonstrada para com a realidade atual da docência alude à relação ambivalente entre a escola e as famílias. A participação dentro da hierarquia pedagógica tende a pensar nos alunos e nas famílias como destinatários do ensino, como participantes, desde que segundo a sistemática de trabalho da escola.

As jovens alunas Carla e Daniele, da Vila Macedo, mostraram compreender perfeitamente tais ordenamentos, nem sempre verbalizados: Elas explicaram o funcionamento de suas escolas, apontando para a participação permitida e reforçando modos amistosos de interação dos alunos com as autoridades pedagógicas:

“Gosto dessa escola porque tudo tem o seu devido lugar. Hora do recreio. Hora da entrada. Hora da saída. Vou sentir muita saudade da professora quando eu for para o colégio de baixo [Carla, com 11 anos, refere-se ao momento em que ingressará no sexto ano da escola estadual]”.

“Eu sou representante da turma no Conselho de Classe e eu gosto muito disso. Pra mim é uma honra participar das reuniões. Vou lá falar o que minhas colegas dizem, que o arroz tá duro [risos] e que já tá melhorando [Daniela, com 12 anos]”.

Entre as dificuldades recorrentes, a distância para prosseguir no estudo ginásial surge nas narrativas, o que é considerado um grande impedimento para a escolarização. Por isso, a chegada de ex-alunas com diploma de professoras e

concursadas foi ressaltada como uma conquista, em compasso com o desenvolvimento da educação municipal:

“Estudei aqui desde os sete anos. E como não tinha ginásio fui para Pinhais. Fiz magistério. Em 1990 assumi o concurso e comecei a trabalhar aqui em 1994, quando começou a expandir o número de alunos [Dione, professora no Guarituba e ex-aluna da mesma escola em que lecionava]”.

As novas gerações de alunos também se reportaram à escola como direito conquistado, porém reforçaram menos as dificuldades e mais a convivência e o tratamento dispensado aos alunos. Desse modo, os mais jovens elegeram a escola como um lugar de integração.

A jovem Alice se referiu à quantidade de matérias em sua nova escola e lembrou com carinho do tratamento dispensado aos alunos pelas professoras do ensino fundamental: *“Quando estudei aqui os professores me trataram muito bem os quatro anos. Agora a diferença é grande porque toda hora muda o professor e eu estava acostumada só com uma professora e agora eu tenho cinco”.*

A escola, reconhecida como um espaço cultural onde se convive e se aprende, era o local de experiências extracurriculares. Algumas iniciativas de educação em tempo integral foram relatadas, segundo o formato turno e contraturno. Como é o caso do Hapikidô⁷⁶, realizado em escolas dos bairros Vila Fuck e Guarituba.

Para o educador Jackson, a atividade estava a serviço do aprimoramento dos processos de ensino, considerados prioritários. O corpo em movimento é pensado de modo a potencializar a cognição e o bom desempenho escolar. *“A gente foca bastante a disciplina nos treinos, o mental e a educação deles. Aprendem a respeitar os pais e a comer direitinho, estudar e tirar boas notas”.*

⁷⁶ Arte marcial de origem coreana. Consiste no domínio corporal voltado à defesa pessoal – técnicas de socos, chutes, rolamentos, esquivas, torções, alongamento e respiração, além do manejo de artefatos como bastões.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi outra experiência de ampliação do tempo escolar, relatada como resposta pedagógica para as demandas dos locais de maior crescimento populacional, com seus efeitos de exclusão.

O jovem Diogo explicou sua preferência pela atividade da Capoeira, ofertada no Jardim Holândes, na região do Guarituba:

“A capoeira é inventada pra gente ter alegria. No tempo antigo os negros usavam para bater no caçador porque eles prendiam. Mas hoje a capoeira pra nós é um divertimento”.

6.2 O SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Seminário de Educação Integral, ocorrido em novembro de 2015, ofereceu outros vestígios do sentido da ampliação dos tempos e espaços escolares. Isso segundo as práticas pedagógicas do município e a partir daquelas atividades desenvolvidas no contraturno escolar, que haviam sido registradas pelo Projeto Conhecendo Piraquara (2007).

No dia marcado para o evento, as dezenove escolas, que haviam iniciado no PME em 2010, relataram suas experiências e expuseram questionamentos a respeito da educação em tempo integral como era conduzida no município.

O Seminário foi preparado por professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras que haviam se reunido, anteriormente, em quatro equipes. O trabalho desses grupos correspondeu ao período destinado ao planejamento do encontro e contou com o auxílio das profissionais da SEMED. Foi concretizado com o objetivo de finalizar um ciclo de trabalho, nos moldes de um encontro festivo entre escolas.

Cada uma das quatro equipes teve à sua disposição um tempo de aproximadamente 30 minutos para discorrer sobre as práticas incentivadas, quando da adesão ao PME. Após as exposições orais, ocorreram apresentações artísticas dos alunos, num tempo de apreciação igual ao dos relatos de experiência. Desde os relatos até o momento das intervenções artísticas, prevaleceu uma avaliação otimista da experiência das escolas, diferentemente dos

encontros que antecederam o evento, correspondentes ao curso de extensão ministrado pela pesquisadora e que deu origem à ideia do Seminário.

Nesses encontros prévios, as dificuldades e contradições do processo pedagógico eram evocadas pelos cursistas. Entre os mais citados entraves, aparecia a dificuldade de mobilidade para a realização de atividades extramuros, ao lado da precariedade dos espaços e instalações conquistadas ou disponíveis nas escolas. Mesmo assim, os cursistas enfatizaram seu compromisso com o PME, relatado em histórias que versavam sobre a busca de alternativas e superações. Por exemplo, o cultivo da horta escolar e das floreiras, lembrado por mais de uma escola. As práticas de plantio foram realizadas nos mais variados espaços, grandes e pequenos, horizontais ou verticais, dentro de pneus, em garrafas suspensas e nos muros. Demonstrando essa versatilidade, as escolas disseram aproveitar da melhor forma possível os tempos e espaços físicos disponíveis.

As equipes utilizaram desse exemplo para ressaltar o apreço pela escola. As colheitas eram levadas para casa ou utilizadas na merenda e, com o cultivo das plantas, a motivação dos alunos para cuidar e embelezar suas escolas foi o grande resultado, endossado por depoimentos das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos nessas práticas.

Uma das coordenadoras pedagógicas deu outro exemplo, considerado por ela como "superação e compromisso". Relatou que para levar os alunos sistematicamente ao campo de futebol, localizado nas imediações da escola mas a uma distância considerável dela, em dias de chuva por diversas vezes usou seu próprio fusca para transportar as crianças. Utilizou-se dessa memória para justificar, em face das condições objetivas para a realização das práticas pedagógicas, a decisão, posteriormente tomada, de concentrar novamente as atividades do PME nas dependências escolares.

Entretanto, os percalços não foram a tônica dos relatos levados ao Seminário. O foco das narrativas esteve na valorização dos resultados socioafetivos, mediante os esforços dispensados à promoção das experiências de mais tempo. As conquistas foram priorizadas e mostradas como incremento ao que já fora feito e como motivadoras da aprendizagem. Porém, não foram apresentadas como se stivessem em ruptura com as práticas convencionais. Ao contrário, as

padronizações não foram objeto de autocrítica por parte das equipes. As experiências de mais tempo eram apresentadas em harmonia com o ensino regular, destacadas enquanto acréscimos curriculares e ao encontro do bom desempenho dos alunos.

Nesses termos, o argumento presente era o de que, quando se tem um maior tempo de dedicação para as questões da escola, há mais possibilidade de diversificar as aulas, com o uso de temas, experimentos e atividades que talvez passassem despercebidos ou não pudessem ser desenvolvidos conforme o desejado durante o turno regular.

Nos audiovisuais selecionados para o público, tal posicionamento foi reforçado. As questões de cuidado, educação e assistência social foram evocadas nas suas positivities: “No meu ponto de vista foi bom [...] é um tempo que as crianças ficam na escola ao invés de estar na rua ou sozinhas” (mãe de aluno); “Achei muito legal, bem educativo, aprendi muitas coisas [...] gostava mais do projeto de desenho e pintura” (aluno do PME); “Meus netos adoravam o Projeto e eu ficava mais tranquila por eles estarem na escola o período todo. Isso ajudou muito no desenvolvimento deles” (avó de aluno).

Seguindo nessa linha expositiva, as escolas não chegaram a pautar propostas para a composição de políticas locais, destinadas ao fortalecimento das práticas pedagógicas com uso de tempos e espaços educativos ampliados.

Também não fizeram referência às possíveis tensões surgidas nas relações pedagógicas, ou quanto aos possíveis contrastes entre as atividades dos Projetos de Contraturno e as formas já incorporadas do ensino.

As experiências foram apresentadas segundo um mosaico de práticas escolares e vivências. A educação integral seguiu, nesse limite, um recorte caleidoscópico pelo qual as escolas quiseram demonstrar o valor do trabalho educativo e como são habilidosas em ensinar. Em suas exposições, as equipes registraram: a) as crianças em atividade na escola, em aulas-passeios, cultivando a horta; b) vídeos de poucos minutos com depoimentos de alunos e familiares

falando sobre a importância da experiência conduzida; c) trechos de poesias e paródias; d) danças coreografadas, canto coral e banda fanfarra⁷⁷.

Diante desse repertório foi possível observar e supor, na condição de expectadora, algumas das miudezas do trabalho de um coletivo, semeadas e exibidas a partir da seleção de cada escola.

Primeiramente, pude fazer inferências quanto ao local escolhido para as apresentações: a Câmara de Vereadores. Ao ocuparem essa arena, as escolas objetivaram o intercâmbio cultural entre as práticas escolares, pois o local permitia reunir um grupo maior de pessoas. E, de outra mirada, o Seminário propiciava visibilidade política para as experiências de mais tempo promovidas.

Naquele momento, Piraquara acabava de discutir e aprovar seu Plano Decenal de Educação (2015-2020), pelo qual a educação integral esteve representada em metas e estratégias da política municipal para os próximos anos. Como resultado dessa movimentação, a Lei Municipal nº 1491, de 22 de junho de 2015, havia endossado a redação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), quanto à oferta da educação em tempo integral no país⁷⁸.

Considerando-se essa movimentação anterior na cena política municipal, o tema da educação integral, retomado no Seminário, não deixou de visar figuras públicas não envolvidas diretamente na execução do trabalho escolar, mas, por hipótese, atreladas ao poder decisório que atua sobre as escolas. Até porque o PME estava em vias de ser encerrado, face ao recrudescimento da política nacional, desde 2014. Contudo, o evento não registrou a presença de lideranças e autoridades eleitas e, com essa ausência, o Seminário seguiu, reportando-se ao diálogo entre professores, familiares e alunos. Diante de interlocutores presentes ou ausentes, o valor da educação integral foi evocado, segundo a defesa de que a

⁷⁷ O evento não foi oficialmente registrado e por isso optamos por relatá-lo sem a inserção de imagens.

⁷⁸ “Em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASÍLIA, Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014).

escola é de interesse social e sabe acolher. Simbolicamente a arena escolhida para o evento repercutiu o desejo de reconhecimento, mobilizador do empenho das escolas, comprometidas em semear exemplos de sua produção.

A participação dos alunos gerou encantamento entre os participantes, tornando-se estratégica quanto à valorização do trabalho pedagógico, porquanto expressou os afetos muito próprios e compartilhados por aqueles que vivenciam e constroem cotidianamente a experiência educacional no município.

Diante da questão sobre se esse mosaico de práticas e intervenções artísticas sinalizou mudanças no ensino convencional, sustentamos uma leitura atenta à ambivalência dos processos escolares e assim lançamos a pergunta.

Para nós, a produção escolar apresentada respondeu com sim e não. Isso porque traduziu-se em uma mescla cultural, aliás como ocorre com os processos de ensino como um todo. A depender do jeito como olhamos para cada prática construída e compartilhada, encontraremos traços de dominâncias e de transformações do ensino convencional. Por exemplo, as apresentações musicais. Uma delas remontou aos tempos da brilhantina, no compasso coreografado da canção “Summer Nights” (Grease, 1978). As meninas vestiam saias rodadas e usavam rabo de cavalo, ao passo que os meninos usavam calça jeans e gel no cabelo.

Em outra intervenção as crianças compuseram um coral. Estavam vestidas com túnicas azuis (meninos) e vermelhas (meninas). Alinhadas no palco central, cantaram temas conhecidas do público infantil: “Livre estou”, tema do filme “Frozen, uma aventura congelante” (2013); “De zero a dez”, do seriado infantil “Carrosel” (2012); “Meteoro da paixão”, de Luan Santana (2009). São músicas divulgadas em programas de TV e de rádio.

Enquanto ocorriam as apresentações a plateia batia palmas, cantava junto e fotografava.

Uma crítica vigorosa a essas intervenções poderia, facilmente, sobressaltar a fragilidade das seleções efetivadas, a exemplo do coral. Inúmeros questionamentos à forma como cada escola expôs seu trabalho poderiam ser levantados. Desde a escolha do repertório, remetido à indústria cultural (ADORNO, 2002), até os estereótipos de gênero expressos nos figurinos. Mas, por outro lado, o que mais fez sentido durante as performances foi o envolvimento afetivo entre as

crianças e os adultos, que se divertiam com o espetáculo e usufruíam de um espaço público da cidade. Os cantantes seguiam os gestos dos professores-maestros, demonstrando empenho em dominar a arte de cantar e dançar, com maior facilidade pelo fato de as músicas escolhidas serem de fácil assimilação.

No caso da dança, enquanto assistíamos à apresentação ficávamos imaginando quais processos pedagógicos anteriores estariam implicados na cena. E não apenas nesta, mas também nas demais apresentações. Supúnhamos que a canção coreografada havia se realizado mediante episódios de conflitos e de consensos entre adultos e crianças, ocorridos durante os ensaios.

Quantos acordos e desacomodações teriam ocorrido na prática pedagógica, desde o uso dos espaços, da interação social promovida, até o uso dos equipamentos, a confecção do figurino, a interferência e repercussão em outras frentes do trabalho escolar!

As paródias dos alunos da Capoeira para as canções “Menino da Porteira” (REIS, 1996) e “Brincadeira de Criança” (MOLEJO, 1997) apresentadas também exemplificam exposição e acomodações do processo pedagógico.

Os trechos cantados pelas crianças eram a voz das professoras: “alfabetizar as crianças, como é bom, como é bom [...]”; “estudar Português e Matemática que a professora dá e também aquela matéria de desenhar”; “quando o recreio acabava pra sala eu ia entrando/ Pegava o meu caderno e a lição ia copiando [...] Obrigada professora por tudo o que está me ensinando”. Esses trechos haviam sido construídos durante as oficinas de canto coral do PME. Quem conheceu um pouco mais das características daquela escola e da localidade, sabe o quanto aquele coletivo zela pelo foco nas atividades padronizadas, na repetição de regras de convivência e do bom comportamento. Para quem conviveu com a cultura daquela escola é possível reconhecer de onde veio aquela ênfase nas matérias, na cópia e na gratidão à professora, registrada nas paródias dos alunos. Do mesmo modo, as modas de viola, elencadas, durante as oficinas do PME, pelas próprias crianças, repercutiam um repertório caipira circulante na Capoeira, ao lado das canções midiáticas.

Segundo essa leitura, os recortes selecionados pelas escolas ofereceram pistas sobre os movimentos pedagógicos reais, contrapostos às cenas idealizadas e expressas nas apresentações. No Seminário, revelaram-se aspectos

educacionais evocados como formas escolares equalizadas, num momento de harmonia entre os atores sociais envolvidos com o evento.

Vale reforçar também, que a forma como cada escola se apresentou ao público pôs em evidência prioridades da docência. Porém, afirmando os padrões considerados próprios do bom ensino em cada contexto, não se deixou de evocar o aluno, inclusive tornando-o elemento central nas intervenções artísticas. Entretanto, as narrativas do Seminário não tiveram foco na contestação ou na irreverência daqueles para os quais se destinou o processo pedagógico. Não foram evidenciados os embates ocorridos durante a realização anterior das práticas pedagógicas. Tampouco ressoaram ali as discordâncias e tensões que possivelmente estiveram presentes na configuração das práticas apresentadas.

Por força circunstancial e dos objetivos assumidos pelo evento, as experiências permaneceram harmonizadas, no rito de uma festa do processo pedagógico. Recriando ritos para finalizar ou provocar etapas de trabalho, fortalecendo seu coletivo dentro de certas prerrogativas e compartilhando dificuldades e superações, as escolas quiseram se afirmar, preferencialmente, como experiência social positiva e relevante. Aliás, em nosso entendimento, essa é uma forma clássica pela qual a escola se apresenta à sociedade como experiência cultural emblemática. São comuns na cultura escolar momentos destinados às apresentações, recreação e confraternização.

Em nossa apreciação do Seminário, as apresentações guardaram esse traço. Representaram a força e a fragilidade dos processos escolares cotidianamente produzidos e socializados. Ao seu modo e com as características de cada contexto, as equipes envolvidas com o evento lançaram-se à exposição. Arriscaram tímida aproximação com um movimento de avaliação coletiva do trabalho realizado. Nos termos provocados por Larossa (2002),

“[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

As equipes forçaram uma parada no calendário letivo para promover o Seminário justamente no final de ano, época em que o ritmo do trabalho pedagógico se intensifica. Essa atitude foi por nós interpretada como disposição de romper com alguns dos excessos tão próprios do meio escolar, pois que na maioria das vezes é custoso conseguir um gesto de interrupção.

Na festividade do encontro, docentes e discentes tiveram a oportunidade de conhecer aspectos de outras realidades educacionais. Perceberam-se como socialmente atuantes, obviamente segundo gradientes de ciência de que o local não deixava de ser também uma arena política, visto que a visibilidade da educação em tempo integral não deixava de ser, também, um objetivo do encontro. No rito da festa, a própria educação integral pode ser nesses termos reconhecida, como experiência de frágil profundidade e tipicamente escolar. Aspecto que não implica na desqualificação do trabalho. Ao contrário, cada apresentação expressou o movimento de afirmação e contestação das formas dominantes do ensino.

Nessa perspectiva destacamos possíveis significados das práticas escolares semeadas entre os atores sociais. Talvez tenha faltado, nesse gesto de interrupção, um pouco de silêncio, introspecção e de memória coletiva, para que a experiência educacional em destaque pudesse ser enriquecida. Mas não faltou vontade de ir além do relato e da vivência, rumo às retomadas oportunizadas pela paciente reflexão.

6.3 POR UM PASSO A MAIS

Pensamos no Seminário de Educação Integral e no Projeto Conhecendo Piraquara, em como essas narrativas, em certa medida, divergiram das padronizações do ensino e até que ponto o inconformismo da escola, frente à imposição de um ensino voltado a resultados mensuráveis, encontrou espaço nessas práticas.

A compreensão da fragilidade e da força das práticas semeadas, ao lado das histórias do passado da cidade, instigam à reflexão sobre sutis transformações na escola, acolhendo nisso a necessidade de tempos e espaços para que a experiência formativa seja compreendida na sua singularidade.

Entendemos ter encontrado, nesse mosaico de práticas e histórias, vestígios de uma realidade educacional construída por caminhos nem tão mensuráveis assim. Na terceira parte da tese, seguimos nessa linha de crítica da escola, porém não ao ponto de desmerecê-la, pois como vimos trata-se de conquista relativa à luta social pelo direito de acesso ao conhecimento.



RECONSTRUÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL DA CAPOEIRA

*Atenção aos degraus!*⁷⁹
(Walter Benjamin)

Pensamos que o trabalho feito nessa parte da tese tenha sido o de tecer a explicação da pesquisa, segundo movimento de reconstrução da realidade educacional investigada, por meio do qual refletimos sobre as dimensões do integral nos processos escolares capturados.

Em torno da pergunta “como as crianças participaram da experiência de mais tempo?”, estabelecemos nossa linha de interpretação, tramada na triangulação escola – localidade – alunos. Priorizamos os ajustamentos sobre as iniciativas de mais tempo em relação às sistemáticas pedagógicas pré-existent, tendo em vista os conflitos e os consensos produzidos no cotidiano escolar.

Da construção dos processos formativos levados à reflexão participaram professores, alunos, pedagoga, funcionários, assistentes sociais, familiares, voluntários e monitores do PME. Contudo a ação cultural dos alunos foi o mote.

Os capítulos subsequentes dão conta dessa explicação, para a qual a experiência de mais tempo não esteve alheia às dinâmicas culturais daquela escola, pois foi produzida com as características do contexto e segundo a participação plural dos atores sociais implicados. Crianças e adultos fizeram uso dos referentes culturais disponíveis e circulantes entre escola e localidade, a partir do que foram identificados os arranjos e os acordos próprios do contexto.

Cruzando os objetivos específicos da pesquisa com as estratégias de produção de dados utilizadas, selecionamos eventos, episódios e falas significativas. Estes se tornaram elementos conceituais coesivos, descritores da educação na Capoeira dos Dinos, segundo a mencionada triangulação.

⁷⁹ Diz o autor, “o trabalho numa prosa de boa qualidade tem três níveis: um musical, o da sua composição, um arquitetônico, o da sua construção, e por fim um têxtil, o da sua tecelagem.” (In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: infância berlinense, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p.24).

Iniciaremos a análise com o capítulo da escola, no intuito de explicitá-la em sua dominância e transformações. Para isso, reunimos os seguintes eventos: Conselhos Escolar e Participativo; Episódios das Salas de Aula; As Duas Etapas do PME; e o Acompanhamento Pedagógico do Aluno Raimundo⁸⁰. A prioridade foi mostrar as regularidades escolares através das quais o trabalho discente se desenvolveu.

Em seguida, faremos o detalhamento da ação discente. Para esse capítulo elencamos: duas entrevistas espontaneamente consentidas; episódios do “O Projeto é Indisciplina ou Convivência?”⁸¹, realizado após o término do PME; e as mandalas de avaliação das iniciativas de mais tempo, acompanhadas do registro das falas dos respondentes.

Com esses dados retomamos as dominâncias escolares em novos episódios cotidianos, capturados em atos de resistência e/ou como atitudes de preconceito, aberto e velado, manifesto entre os atores sociais. O trabalho discente, reportado à cultura da escola, foi assim problematizado, tendo em conta os deslocamentos de alunos por entre as lógicas conformadoras dos ordenamentos pedagógicos instituídos.

Encerramos com a descrição da localidade. Nesse capítulo, fizemos uso de referentes culturais apontados pelas próprias crianças, convidadas a falar sobre o dia a dia na Capoeira.

Mesmo pouco influentes nas regularidades escolares constatadas, os referentes levantados foram considerados achados da pesquisa, potenciais temas geradores, disponíveis a uma educação culturalmente integrada e em ruptura com a dominância das práticas de urgência, incidentes sobre a relação dos alunos para com sua escola.

⁸⁰ Os nomes inseridos desde aqui são todos fictícios.

⁸¹ A ambivalência registrada no título do Projeto é uma opção da pesquisadora.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA I: A ESCOLA

Esse capítulo descreve a escola da Capoeira, concentrando-se nas regularidades do ensino, com/contra as quais se expressaram conformações e enfrentamentos dos atores sociais com a lógica da eficácia pedagógica.

Os conflitos observados gravitaram em torno das tentativas da escola de conciliar, sem sucesso, a urgência, exigida pelas sistemáticas de controle do trabalho pedagógico, com a produção de uma experiência formativa abrangente, culturalmente diversificada. Observando de perto as inconstâncias entre as finalidades educativas, anunciadas nos Projetos conduzidos, e os conflitos capturados dos processos escolares conduzidos, localizamos ações distoantes em relação aos ordenamentos instituídos.

Adentrando nas dinâmicas das salas de aula, aprofundamos a crítica ao artificialismo das práticas educativas e à rigidez do ensino convencional. Para isso, tomamos por base episódios do cotidiano através quais os alunos foram apreendendo as normas escolares e, fazendo uso dessa compreensão, passaram a atuar e a interferir nos processos educacionais.

7.1 ARRANJOS ESCOLARES

Na escola da Capoeira, desde as nossas primeiras observações, a burocracia de controle surgiu como peça indutora de confrontos. Dispositivo ao mesmo tempo assimilado e renegado nas interações sociais quando da execução do processo pedagógico.

Um exemplo foi o empenho da equipe pedagógico-administrativa por melhorar resultados da aprendizagem escolar dos alunos do 5º ano. No encerramento do semestre letivo de 2015, foram aplicados testes simulados de Língua Portuguesa e Matemática, no intuito de prepará-los para o teste oficial Prova Brasil (MEC, 2015), previsto para o semestre seguinte. A orientação foi reafirmada durante o Conselho de Classe. Na ocasião, os resultados obtidos com

avaliações externas foram explanados e debatidos, tendo em vista repactuar com o coletivo docente as metas para a melhoria do desempenho dos alunos.

Diante dos sistemas avaliativos da e na escola, víamos que os prazos, formalmente previstos no calendário letivo, ditavam ritmos para a condução dos processos escolares. E que, decorrente dessa regularidade, no cotidiano havia todo um ritual de supervisão do trabalho docente, intensificado a cada fechamento de ciclo. O acompanhamento das docentes era marcado pela permanente tensão entre o prescrito pela mantenedora e pela equipe pedagógico-diretiva da escola e a experiência formativa real, nas classes. As reuniões intituladas Pré-conselho de Classe concentraram essa tensão, particularmente nos momentos em que as docentes produziam seus relatórios de encerramento do bimestre.

Nesses períodos, a pedagoga intensificava a supervisão dos cadernos dos alunos, reunia-se individualmente com cada docente e verificava a leitura dos alfabetizandos. A diretora, por sua vez, usou desse tempo para aplicar os referidos simulados e, também, para realizar o Conselho Participativo em cada turma.

No caso do Conselho Participativo, este era afirmado como componente da gestão democrática das escolas municipais de Piraquara. Entendido como uma conquista, provém de disputas societárias relativas às finalidades da educação pública ontem e hoje no Brasil. Assim evocado no discurso da escola, em menção à proposta pedagógico-curricular municipal⁸², sua realização baseava-se na defesa de uma educação para a transformação social e para emancipação dos cidadãos. Porém, na prática funcionou mais como uma Assembléia consultiva, conduzida por adultos, não chegando a se converter em proposta de progressiva organização política do coletivo discente.

Não foi possível, através do Conselho Participativo, apreender a interferência direta dos alunos nas tomadas de decisões colegiadas, ou mesmo

⁸² Na rede municipal a orientação pedagógica para as áreas do conhecimento fundamentava-se na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991), corrente pedagógica difundida no Brasil desde o período de redemocratização, a partir da Constituição Federal de 1988.

tomá-lo como uma prática recorrente de incentivo ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da mobilização política dos estudantes.

Na regra, as reuniões com os alunos ocorriam nos entremeios do calendário oficial, servindo para preencher o tempo destinado ao fechamento dos ciclos escolares. Nesses intervalos, as classes vivenciavam a transição entre os bimestres com menos urgência, pois não havia matéria nova a ser vencida. Para os alunos isso repercutia em oportunidades de participar de experiências tidas como diferenciadas, quando comparadas ao comumente realizado.

Dentro desse limite, além do Conselho Participativo, foram concedidas outras atividades, descontraídas – jogos recreativos, festas escolares, passeios e experimentos em sala de aula. Nessas oportunidades as docentes arriscaram a abertura das classes para práticas menos corriqueiras.

Assim, por entre as brechas das dominâncias e regularidades escolares, verificamos interferências planejadas dos atores sociais no ensino convencional.

REGULARIDADES E AJUSTAMENTOS

No transcorrer dos dias, aquela imposição das lógicas de controle, intensificadas nos momentos de fechamento dos ciclos de aprendizagem formal, parecia arrefecer e, nessa distensão, o trabalho escolar prosseguia.

Contudo, o poder supervisor permanecia subliminar. Diante dele surgiram as subseqüentes disputas, os acordos e ajustamentos. A recepção docente e discente a essas lógicas supervisoras, no transcorrer dos ritos de calendário, abrangia atos de passividade, mas também contestações e rebeldias.

Com apoio em Dubet (1994), entendemos ser esse movimento próprio dos processos de socialização. Para ele, os atores sociais se deslocam por entre uma pluralidade de sistemas sociais, mas não de um modo sempre previsível ou mesmo num único sentido:

[...] do ponto de vista dos atores, não existe ponto central e, nas discussões banais, as disputas não se esgotam. Alternadamente, os atores adotam todos os pontos de vista, estão tanto mais empenhados nesta circulação quanto a ideia clássica de sociedade se extingue [...] «eles são tudo ao mesmo tempo» e as normas de justiça e de permuta que eles estabelecem entre si aparecem [...] como «arranjos», como produtos das experiências sociais. (DUBET, 1994, p.137)

Nossa interpretação das participações dos alunos na/com/contra a escola recorreu a essa explicação. Com apoio na abordagem sociológica da experiência, compreendemos a dificuldade da escola em impor seus dispositivos disciplinares.

Na pesquisa, destacamos a forma como os sistemas vigentes tentavam controlar os comportamentos considerados inadequados, pois muitas vezes os alunos agiam de um modo discordante com o desempenho solicitado nas classes. Suas participações não correspondiam aos papéis sociais idealizados e prescritos na Proposta Pedagógico-Curricular da escola e nos Projetos de Contraturno oferecidos. E, nos processos de trabalho conduzidos, as insubordinações se exacerbavam, pela ação dos chamados “casos de indisciplina”.

Contudo, esclarecemos que as tensões também apareceram em alunos com outros perfis, por exemplo, aqueles “defasados” em suas aprendizagens, ou os “silenciosos”, “distraídos” ou “irrequietos”. E mesmo entre os considerados bons alunos, “interessados”, “questionadores” ou “solícitos”, havia dissenso em relação à participação esperada na construção da experiência escolar.

Desse modo, o papel de aluno, evocado pela escola, não coincidia totalmente com a experiência educativa real. Na prática, o trabalho dos alunos repercutia posições de inconformidade com os dispositivos difundidos pela escola de massa, historicamente acostumada às sentenças fechadas e modeladas⁸³.

Tendo em consideração que os padrões da escola tendiam a reforçar respostas esperadas, era previsível que a não percepção da heterogeneidade cultural dos alunos, por parte das sistemáticas de ensino produzidas, tivesse como resultado condutas consideradas distantes de uma perfeita socialização.

⁸³ Recorrendo à sociogênese (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) das formas escolares, encontramos na historiografia traços e origens dessa educação regular, desde o final do século XVII, atrelados ao desenvolvimento das cidades. De um modo inédito a escola passou a ser uma experiência destinada a todas as crianças, incluindo aquelas para as quais a tarefa disciplinar deveria prevalecer sobre os conteúdos ministrados, posto se tratar de uma questão de ordem pública. Logo, os saberes elementares – ler, escrever e contar – eram ministrados como “lições de civildade”.

Particularmente porque, na escola, a passividade era evocada pelos adultos como balizadora de bons resultados de aprendizagem.

Mas, mesmo aqueles que se aproximavam do perfil de "quieto", "concentrado", "atuante" (desde que respeitadas as situações permitidas pela escola), até mesmo os alunos reconhecidos pelo bom desempenho nas avaliações se aproximavam parcialmente desse discurso pedagógico⁸⁴. No discurso da escola, a prática educativa deveria pautar a construção de hábitos⁸⁵ de estudar, considerados como postura crítica e criativa diante da sociedade, mas na prática a atuação e produção do aluno era tratada como questão comportamental. Tampouco os ritmos de aprendizagem ou mesmo as interações sociais nas classes e nos recreios se davam como perfeita adequação dos atores às normas e hierarquias escolares impostas.

Segundo a idealização de papéis sociais, as classes deveriam ser questionadoras, saber trabalhar coletivamente e individualmente. Os alunos deveriam ser solidários e autores na construção da própria aprendizagem. Entretanto, quanto às características da participação dos alunos, os arranjos firmados constituíam-se como mesclas, produzidas a partir de atuações individuais e/ou coletivas diversas. Ajustamentos, em certa medida, correspondentes aos futuros lugares (simbólicos) ocupados pelos diferentes tipos de alunos/cidadãos na sociedade desigual.

⁸⁴ Durante a pesquisa consultamos a proposta curricular do município, o projeto político-pedagógico da escola e os textos de descrição dos objetivos e encaminhamentos dos Projetos de Contraturno, os quais incluíam a descrição das atividades do PME selecionadas.

⁸⁵ Nesse aspecto identificamos traços advindos dos primórdios da escola pública: relação pedagógica definida pela submissão do mestre e seus alunos a um conjunto de regras impessoais, num espaço fechado, silenciado, totalmente ordenado para a realização de deveres, e num tempo regulado, pouco suscetível à aceitação de movimentos imprevistos. Reforce-se que esse empreendimento remonta à escola urbana, propagada segundo modelo de ensino massivo, especializado em conter manifestações espontâneas dos alunos, futuros cidadãos.

Así, el sistema escolar no puede ser solamente definido por sus gradaciones, sus jerarquías de éxitos y fracasos; es también el marco y el organizador de las experiencias de los alumnos, 'fabrica' diversos tipos de actores y de sujetos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. La escuela no es solamente 'inigualitaria', produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella. (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p.21)

Na escola da Capoeira, as atuações das crianças abarcaram essa pluralidade de mundos sociais e de desiguais possibilidades dos alunos corresponderem às expectativas de aprendizagem sobre eles projetadas. Disso decorreram suas diferentes maneiras de atuar, de usufruir ou de contestar as práticas e ofertas oportunizadas.

Nesse prisma, nem mesmo as lógicas de eficácia lograram ser replicadas hierarquicamente de um modo fixo, como se fossem invariavelmente compatíveis com a posição de autoridade dos indivíduos atuantes na escola, embora as distinções estivessem presentes.

No transcorrer do trabalho pedagógico, as regularidades propostas e/ou impostas como regras da boa convivência e do necessário desenvolvimento do ensino eram, a todo o momento, reajustadas, na tentativa de alcançar todos os envolvidos na construção da experiência escolar.

Analizando alguns episódios conflituosos, adentramos o movimento de construção/desconstrução desses ajustes. Assim procedendo, identificamos arranjos escolares provisórios, acomodação tênue entre os diferentes atores sociais e destes com o modo como as lógicas do ensino eram incorporadas e/ou contestadas.

7.2 CONSELHOS DE CLASSE

Nessas reuniões, o poder de supervisão exercido pela equipe diretivo-pedagógica da escola gerou desconforto entre as professoras, observado na forma como elas se manifestaram quando chamadas a apresentar seus relatórios. Para uma delas, vinda da educação infantil e iniciante no ensino fundamental, a sistemática de sentar-se diante da diretora e da pedagoga para falar da aprendizagem de cada um dos seus alunos, oferecendo à consulta o próprio

planejamento, os cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, entre outros registros do trabalho de sala de aula, foi uma experiência que gerou insegurança pessoal. Assim exposta, suas dúvidas foram manifestas por meio de nervosismo e de justificativas e desculpas, repetidas diante do poder supervisor. Entretanto, suas dificuldades se referiam a relevantes questões da docência, anotadas pela pesquisadora como se fossem perguntas: *“Como e o que observar em relação aos meus alunos?”*; *“O que priorizar na hora de avaliar?”*; *“As produções deram pistas sobre progressos e dificuldades nas aprendizagens?”*; *“Como posso auxiliá-los e em quais situações de aprendizagem?”*.

As indagações, manifestas no desconforto dessa professora, para além de suas inseguranças pessoais, sobretudo se referiram aos desafios históricos da docência, relacionados ao domínio e à aprendizagem do ofício de mestre (ARROYO, 2010).

Bem por isso, convidavam a levar à cena cotidiana o debate acerca do reconhecimento social da profissão, em alusão à formação permanente e às lutas do magistério. Se convertidas em perguntas, como aquelas acima apresentadas, a dificuldade da docente iria ao encontro do que fora proposto naquele momento pela própria escola, ou seja: oportunizar o aprofundamento teórico e o estudo coletivo sobre o registro desburocratizado dos planos de aula⁸⁶.

Em face da lógica supervisora, talvez com o tempo a professora em questão agisse como outra professora, mais experiente e que, na mesma circunstância, assumiu postura diferente. Provocativa, ironizou o sentido de se fazer planejamento. Ela mesma disse: *“Para que planejar?”* –, indagando diretamente pedagoga e diretora.

Tendo em mente o objetivo anunciado pela escola de fazer a revisão dessa prática, poder-se-ia acrescentar à provocação da professora uma outra pergunta:

⁸⁶ Naquele momento a escola anunciou a intenção de discutir, aprofundar e rever seu projeto político-pedagógico.

“Trata-se de uma ferramenta intelectual da docência ou um instrumento para vigiar o trabalho do professor?”.

Contudo, na sequência, os relatórios avaliativos requeridos não foram concluídos pela maioria dos professores em tempo hábil. Os planejamentos tiveram que ser retomados após o recesso semestral, quando a professora em dificuldade havia deixado a regência da sua turma, após ter sido convidada a lecionar aulas especiais de Ciências e Educação Física para todas as classes.

A escola não encontrou tempo para retomadas, não lhe sendo possível a sistematização dos planos de aula de outra forma ou mesmo dedicar maior tempo para as inquietudes manifestas pelo coletivo docente. Consequentemente, a recusa a um planejamento limitado ao ato de preencher planilhas e relatórios foi questão vencida sem ser aprofundada, e não por negligência deste ou daquele profissional, mas em razão do transcorrer dos trabalhos, pautados nos já mencionados ritos de calendário. Em nossa interpretação, o episódio é típico da lógica da eficácia que atua sobre o trabalho escolar, lamentavelmente fortalecida pelo campo de produção das políticas educacionais, particularmente quanto à avaliação classificatória das escolas. Por meio desse controle externo, o trabalho pedagógico vai sendo modelado (APPLE, 1989), gradeado em tempos e espaços de execução e repasse de conteúdos verificáveis.

Conformadas à lógica de controle externo, as relações pedagógicas tendem a reforçar sistemas hierarquizados. No caso da escola da Capoeira, havia grande preocupação em corresponder às metas previstas na mensuração de resultados de aprendizagem, a ponto de algumas disciplinas se tornarem prioritárias. Por essa imposição, compreendemos por que a professora que estava em dificuldade, no retorno ao semestre, teve que assumir outras matérias: para que não fossem prejudicados, em função de sua pouca experiência, os conteúdos fundamentais de Língua Portuguesa e Matemática.

Pontuamos esse episódio para elucidar os dispositivos de controle do trabalho pedagógico, que vão se constituindo como uma lógica e um sistema de trabalho, tácita e expressamente incorporados nas tradições pedagógicas daquele grupo. Nesse ponto, retomamos Apple (1989), para quem a escola se configura como local de trabalho, marcado pela racionalização técnica do conhecimento,

típica dos embates, contradições e demandas da sociedade capitalista em seus sucessivos ordenamentos temporais⁸⁷.

Se esse controle técnico é eficaz, isto é, se os professores realmente respondem sob formas que implicam a aceitação da separação entre planejamento e execução, então podemos esperar resultados que vão além dessa mera separação. Podemos esperar ao nível da prática de sala de aula que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sobre decisões curriculares, por causa de seu isolamento crescente. (APPLE, 1989, p.162)

Na Capoeira, professores e alunos vivenciaram tal isolamento pedagógico em suas respectivas classes. Porém, certos eventos se contrapuseram ao poder supervisor, demonstrando que os efeitos dessa dominância não foram completamente replicáveis. Os conflitos em torno das lógicas supervisoras expuseram finalidades educativas disputadas. Não raras vezes, a experiência escolar foi considerada insuficiente, tanto pela docência como pela discência. Analisando esse descontentamento, notamos que, quando o questionamento à eficácia pedagógica parecia apaziguado em um dado episódio, ressurgia por outros caminhos. Por exemplo, os dilemas advindos das referidas reuniões do Pré-Conselho de Classe, ocorridas em 2014.

Um ano após os conflitos vivenciados pela referida professora, a contestação às lógicas supervisoras ressurgiu na fala dos alunos do quinto ano. Ela havia inclusive mudado de escola, mas as tensões então manifestas ressurgiram em outra circunstância, provocada pelos alunos, astutos em perceber fragilidades, incoerências e limitações do processo pedagógico. Durante aula de Ciências, quando interrogados sobre o que seria fossíntese, responderam que somente haviam estudado os planetas, ao que um dos alunos completou, em tom de deboche: *“Não aprendemos porque a professora vivia no mundo da lua”*. Na

⁸⁷ Reportamo-nos ao recorte histórico do capítulo terceiro dessa tese em alusão às finalidades educacionais socialmente disputadas.

banalidade do comentário, chamou a atenção o fato de que, passado um tempo, alunos não diretamente envolvidos no conflito utilizaram-se dele para tumultuar outros processos pedagógicos.

Por meio da análise dessa interferência, refletimos sobre os arranjos configuradores da cultura da escola. Ponderamos sobre uma memória das práticas escolares compartilhadas, contestadas e aceitas nesse grupo. Trata-se de uma seleção e acervo retomados em episódios recentes ou remotos, pois dizem respeito ao modo como essa escola se acostumou a mediar e conduzir seu ensino. Na escola da Capoeira, assim como em outras, há tradições perpetuadas e contestadas, ressurgidas no trabalho dos atores sociais. São memórias e esquecimentos compartilhados, que se tornam marcas culturais de um grupo.

A maior parte das professoras morava na região e, desde o início de suas carreiras, trabalhavam naquela escola. Quanto aos antigos alunos, muitos se tornaram irmãos, pais, mães, tios e até avós das atuais gerações lá matriculadas. Observada essa característica cultural, encontramos vestígios de um vínculo personalista entre a localidade e a escola, retomado em circunstâncias do cotidiano que são identificadas como modos esperados e tradicionalmente aceitos. Com essa pista, contextualizamos nuances das regularidades escolares produzidas, particularmente o traço de conservadorismo pedagógico frente ao modo de lidar com as dificuldades cotidianas, além das atitudes de aceitação e rejeição de outras intervenções (não tão conhecidas do grupo), seja através de pessoas, de Programas ou de concepções sobre o ensino.

A situação refletia na organização do trabalho pedagógico, como quando professoras novas ingressavam na escola ou algumas famílias vinham morar e trabalhar nas chácaras da região.

Tendo em consideração esse traço cultural da Capoeira, retomamos a reflexão sobre o acervo de memórias, partilhadas segundo um saber ensinar daquele grupo e que, no contexto da escola, incluiu a posição de autoridade ocupada pelos diferentes profissionais. Diante desse repertório cultural, registraram-se acúmulos de sucessos e fracassos do ensino, em episódios remotos ou mais atuais. Tal acervo de memórias foi construído desde ajustes anteriores entre a escola e as pessoas do lugar, como aquelas histórias mais antigas capturadas pelo Projeto Conhecendo Piraquara. São processos formativos,

reportados à cultura da escola e consolidados mediante retomadas e esquecimentos (BENJAMIN, 2013). Eles se revelam em gradientes de consciência sobre as experiências (legado) do grupo, os quais se mantiveram como marcas do ensino ministrado na Capoeira.

Muitas vezes um selo há muito tempo fora de circulação, colado num sobrescrito já amarrotado, diz mais a quem se põe a examinar maços de velhas cartas do que dezenas de páginas lidas [...] As cartas que ficaram muito tempo à espera de serem abertas adquirem algo de brutal; são criaturas deserddadas que forjam em silêncio pérfidos planos de vingança para os seus longos dias de sofrimento. (BENJAMIN, 2013, p.53)

O mencionado deboche do aluno veio como uma dessas reminiscências que conflagram brutalidades. Assim como no aforisma citado, o gesto revirou um dos guardados escolares, ressurgido num lance fragmentado do cotidiano. Assim compreendemos o alcance da indagação despretensiosa do aluno, o qual desnudou a experiência docente, fragilmente confrontada com o autoritarismo das lógicas supervisoras, conduzidas, compartilhadas e aparentemente aceitas no grupo. Além disso, a atitude revelou o coletivo discente como ativo, interferindo em decisões e propostas escolares, apesar das lógicas hierárquicas da escola.

Capturando as regularidades produzidas nas relações pedagógicas e utilizando-se das lógicas circulantes na sociedade, o gesto de ironia evidenciou uma das leituras de alunos sobre os sistemas da escola. Mostrou uma percepção sagaz das situações escolares, mesmo aquelas aparentemente alheias à discência. Nesse sentido, o comentário irônico não deixou de ser também uma provocação à autoridade adulta, acintosamente sinalizando que a recepção discente não repousava na aceitação passiva das normas.

Mas não apenas nesse episódio as condutas e os dizeres dos alunos expressaram visões e interações conflituosas da/com a escola. Críticos ao perceber e jogar com as dominâncias e as contradições apreendidas do contexto, encontraram nesta uma das maneiras de o trabalho discente tomar parte na construção da experiência escolar.

7.3 CONSELHOS PARTICIPATIVOS

O Conselho Participativo de 2014 já havia sinalizado o interesse da maioria dos alunos pela abertura da sala de aula, particularmente manifesto na valorização das atividades corporais. Eles falaram da importância dos momentos de convívio nos recreios, no lanche e nas interações com os adultos.

Os do primeiro ano apontaram condutas docentes desaprovadas, como chamar a atenção do aluno pegando-o pelo braço. Verbalizaram gostar do tratamento dispensado pela maioria das professoras. Afirmaram apreciar aulas ao sol, gostar de quando o secretário jogava futebol com os meninos e da participação das professoras batendo corda durante os recreios.

As turmas disseram do que gostavam e do que não gostavam nos lanches, que apreciavam fazer as refeições no pátio coberto e que achavam divertido pular corda, usar a mesa de pebolim, as bolas e os bambolês. O parque ao lado da secretaria era bastante frequentado. As brincadeiras compartilhadas eram correr, bater palmas, jogar futebol, se esconder e andar em duplas pela escola. Nesses intervalos as professoras circulavam e atuavam como cuidadoras. As relações entre adultos e crianças se tornavam próximas, por isso eram bem acolhidas, conforme expressavam as crianças.

Numa das reuniões do Conselho Participativo com o segundo ano, um menino insistia em falar. Ergueu o braço para exercer, em tom bem-humorado, seu poder de avaliação⁸⁸: “Sabe, a minha professora, todo mundo pensa que ela é boazinha, mas sabia que no ano passado ela me deixou sem o recreio?”.

Os demais participantes partiram em defesa dela, dizendo ser a professora disponível e preocupada em fazê-los aprender.

⁸⁸ Aproveitamos para fazer um esclarecimento sobre a inserção de expressões retiradas da observação e das falas dos atores sociais, no formato aspas e itálico. O intuito é valorizar a participação das crianças na produção de dados. Optamos por não incluí-las no formato convencional de citações ou paráfrases, com o intuito de afirmá-las como elementos coesivos na narrativa da pesquisa.

Em face desse episódio nos perguntamos se a prática da assembleia não estaria sendo entendida como um momento de delação ou uma espécie de hora da vingança. Até porque a diretora era quem conduzia o diálogo, personificando a figura de autoridade maior da hierarquia escolar. Daí os gestos em defesa da professora, para que a mesma não fosse prejudicada.

Mas de onde vinha essa compreensão?

Tomamos à reflexão a manifestação do citado aluno e utilizamos as lógicas sociais avaliativas e representativas para ensaiar uma resposta. Nesse esforço, resgatamos a prática do Conselho Participativo como integrante da proposta de gestão democrática das escolas municipais; a Assembleia, como proposta de representação direta dos alunos; e a democracia representativa nos diferentes espaços de poder constituídos na sociedade, a influenciar o modo como as participações colegiadas ocorreriam. Situamos assim alguns dos sistemas sociais sobre os quais se deu a participação política dos alunos nesse episódio do cotidiano escolar. Acrescente-se a isso a lógica meritocrática e seletiva que permeia simbolicamente as práticas sociais de avaliação e que na escola também estiveram presentes, a ditar ritos e encaminhamentos. Com esses dispositivos ao alcance, os alunos ensaiaram suas atuações.

Diante dos usos sociais e da circularidade dessas lógicas representativas e meritocráticas, compreendemos alcances e limites do Conselho Participativo no âmbito escolar. Era esperado que a participação discente tendesse a replicar práticas de avaliação utilizadas por suas professoras e compartilhadas como peças do jogo democrático.

Ao lado dessa questão sobre a forma de participar, havia o conteúdo evocado nas demandas infantis. Nesse aspecto, reportamo-nos aos temas e conteúdos sugeridos pela fala dos alunos: alimentação; práticas corporais; brincadeiras e brinquedos, além da importância dada por eles à afetividade nas interações sociais. São demandas substanciais, porém manifestas à margem das prioridades da escola – ainda que a reivindicação fosse pertinente, pois se referia à recusa a uma experiência formadora considerada enfadonha.

A participação dos alunos verbalizava o desejo de uma escola aberta à convivência e à ludicidade. Contudo, as intervenções didáticas priorizadas iam noutra direção. Na regra, as decisões pedagógicas se apoiavam em relações de

poder verticalizadas, por meio das quais os ordenamentos pedagógicos prescritos tendiam a se sobrepor às professoras e ainda mais aos discentes.

Nessa linha, as hierarquias eram replicadas, indo da supervisão sobre as docentes e destas sobre cada classe. No âmbito das classes, notamos que, decorrente dessa dominância, entre o teor das tarefas escolares realizadas e o objetivo pedagógico anunciado, havia inconstância. Entretanto, é preciso mencionar o registro das tentativas de aprimoramento teórico-metodológico por parte das professoras, comprometidas com o planejamento em ação. Por diversas vezes elas estiveram em busca de um ensino diversificado. Promoveram práticas como: cartazes nas paredes; espaços da leitura e do brincar nas salas de aula e pátio; reestruturação de textos; desafios lógico-matemáticos; mudança na disposição das carteiras; leitura ao ar livre; soltar pipa⁸⁹ no campinho próximo; produzir reportagem para reinvidicar obras no estacionamento em frente à escola, entre outras iniciativas em favor do ensinar bem e de forma contextualizada. São iniciativas que revelam a prática educativa na sua ambivalência, pois estiveram relacionadas a gradientes de contestação e superação das padronizações do ensino.

Nesse aspecto, apesar das relações hierarquizadas e do artificialismo das práticas convencionais, gestos de interrupção ocorreram e foram reconhecidos como significativos pelos alunos. Escapando às recorrências e dominâncias observadas, tais interrupções traduziram-se em práticas de acolhimento, revelando a singularidade de uma escola que impõe sua forma, mas também se expõe e tenta se adequar às demandas do seu público. Por isso mesmo não deixou de ser uma escola capaz de experiência (LARROSA, 2002).

O próprio Conselho Participativo pode ser interpretado, com base nessa ambivalência, como uma dessas tentativas de inovar a sala de aula, pois objetivou acolher interesses e necessidades dos alunos.

⁸⁹ O mesmo que raia, papagaio, pandorga. Logomarca utilizada na identificação da escola de tempo integral do Tocantins.

A prática de almoçar na escola é outro exemplo. A escola acolheu a sugestão, na tentativa de amenizar o tempo em que algumas crianças da manhã ficariam dentro do ônibus ao retornar para suas casas.

Mas o que a escola não fez, sistematicamente, foi acolher e incentivar a construção das pautas dos alunos para além da consulta, com vistas ao aprimoramento político da ação discente e buscando envolvê-los na tomada de decisões coletivas. Ao contrário, durante reunião do Conselho de Classe a equipe de profissionais deliberou, sem sequer mencionar o Conselho Participativo, a prática do lanche em sala de aula, sob o argumento de evitar confusões entre as classes. Com isso, apesar das sugestões levantadas em Assembléia, demandas dos alunos foram ignoradas, consideradas secundárias em relação às prioridades do ensino convencional. Isto se deu também porque algumas demandas não surgiam de um modo explícito, dependiam da escuta sensível, da observação e de maior horizontalidade nas relações pedagógicas.

Diante da dificuldade de escutar aos alunos e, conseqüentemente, das reações conflituosas insurgentes contra a escola, as sistemáticas adotadas tendiam a um formato disciplinar punitivo, o que levou a níveis crescentes de enfrentamentos e de descontentamento. Por exemplo, os efeitos da decisão de promover o lanche nas salas, à revelia da solititação das turmas por mais momentos de convívio e de expressão corporal.

7.4 EPISÓDIOS DAS SALAS DE AULAS

Quando a escola deixou em aberto demandas legítimas dos alunos, tratadas como menos relevantes, certas discordâncias e até mesmo segregações ganharam espaço entre os atores sociais, ressurgidas em variadas situações conflituosas nas classes.

Na leitura que fazemos dessa construção, identificamos, para além dos papéis sociais prescritos e assimilados, um trabalho de aluno sendo gradativamente apreendido. Nesse sentido, consideramos cada turma como versão e arranjo particular dos processos pedagógicos produzidos no conjunto das regularidades escolares. Isso, segundo os ritmos próprios da cultura da escola, tornados familiares a cada classe e, posteriormente, reconfigurados em novos

agrupamentos, quando da realização das iniciativas de mais tempo – o Reforço Escolar, o PME e o Projeto Indisciplina/Convivência.

Feita essa consideração, vamos ao detalhamento das práticas escolares produzidas e das lógicas escolares repercutidas nas regularidades de cada uma das classes.

ALFABETIZANDOS DOS 1º E 2º ANOS

Os alunos do primeiro ano eram irrequietos e dispersos. A professora, alguém que falava por eles, uma mediadora que assumia para si a responsabilidade de ensinar e conduzir em boa forma o trabalho discente. Era ela quem explicava a rotina pedagógica almejada, preparando-os bem e de forma lúdica para a continuidade da alfabetização, pois *“pelo menos ninguém até agora reclamou sobre como meus alunos chegam ao segundo ano”*. Ela perguntava para a turma: *“O que a gente estudou hoje, em Língua Portuguesa, hein?”*. As crianças se esforçavam para responder: *“O que aconteceu foi que a gente aprendeu as formas geométricas, chegamos à escola [tenta se lembrar], daí [fica reticente], esqueci”*. Uma colega tentou ajudar: *“A gente guardou a mochila [fica pensando], a professora começou a escrever [reticente], depois a gente tentou ler”*. A professora reassumiu a palavra, *“Chegamos à sala e vimos quem veio e quem faltou, colocamos as fotinhos na árvore da família – papai, mamãe, vovó e vovô – e agora estamos na atividade do Gato de Botas”*. Continuou, *“Depois do recreio vamos estudar Matemática, construiremos formas geométricas tridimensionais usando caixas e outras peças de montar”*.

Essa forma escolar de mediar, centrada no adulto, que é quem toma ou dá a palavra à criança, exemplifica relações pedagógicas hierarquizadas.

Questionamos essa dominância, perpetuada por artifícios didáticos prescritivos. Pensamos se sob o pretexto de oferecer um mundo à parte para as crianças, o modelo de socialização escolar não estaria sendo demasiado distante da condição concreta da infância em comunidade.

Quanto a isso, concordamos com Benjamin (2002), para quem a própria invenção da infância chega a ser aventada como um desses artifícios de produção da sociedade industrial, invenção na qual a Pedagogia Moderna, sob a influência

iluminista, fixou raízes, trancafiando a criança no papel de aluno e de futuro cidadão.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. (BENJANIM, 2002, p. 103).

Na escola da Capoeira, identificamos certas tipificações didáticas, repetidas ao longo dos anos. Na dinâmica de cada classe, as crianças captavam como ser um bom aluno, isto é, aprendiam o modo esperado de agir e de pensar na escola. Desde a classe de alfabetização era uma experiência que já aparecia entre os menores. Em suas dispersões mostravam como achavam estranho pensar que uma sala de aula ludicamente ambientada convidasse a um brincar totalmente regulado, segundo a permissão dada pelo adulto para agitar ou aquietar o corpo.

Nesse sentido, é lamentável que a escola moderna tenha se camuflado de ludicidade, sem de fato acolher a perspectiva da criança, como se fosse possível ensinar de um modo apartado dos interesses e formas de interagir em sociedade. Nesse aspecto, Benjamin (2013) novamente é provocativo. Referindo-se aos artifícios docentes, o autor antevê a difusão da forma escolar em outros meios, como a indústria dos brinquedos. Também nessa produção denuncia os limites da comunicação entre a escola e a criança, a pretexto de instruir. Desvela um artifício didático comparável ao lobo em pele de cordeiro:

Temos uma pilha pequena, uma lâmpada e dois pininhos [...] Se vocês encaixam o pino, por exemplo, na pergunta ‘Qual o rio que passa por Roma?’ [...] Se a resposta estiver certa a lâmpada acende. É claro que se trata de um brinquedo nada inocente, no qual o professor espertamente se transformou em uma lâmpada. E ainda há outros brinquedos onde a escola se infiltrou e está camuflada. (BENJAMIN, 2015, p. 68).

Oximoro da ação docente? A nosso ver, artifício e ambivalência de uma sala de aula que convida ao brincar, em reconhecimento de um ensino pautado na ludicidade. Porém, continuamente ela é interdita sob o pretexto de intensificar o

formalismo da ação educativa, em alusão às atividades da folha de papel ou ao uso do caderno de linhas.

Salientamos que o dilema não provém da incapacidade docente, mas decorre de atuação típica da escola de massa. É próprio da sociedade escriturária e relacionado à mercantilização didática.

Larossa (2015) também se contrapõe a essa dominância. Em incursões literárias ensaia as provocações de uma Pedagogia Profana⁹⁰, de oposição e de reinvenção das tradições do ensino. Contrariamente à experiência formativa esvaziada de sentido, isto é, saturada de informações, o autor chama a atenção para o desperdício de tempo nos processos socializadores:

[...] para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de idéias apropriadas ou apropriáveis, talvez seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável (LAROSSA, 2015, p. 7).

A provocação dos referidos autores leva a pensar se a Pedagogia convencional, no afã de socializar a infância, não teria ter colocado a criança à margem, reduzida à condição de mercado promissor. Acresce que o enraizamento cultural e sócio-histórico da infância é ignorado, especialmente quando os cenários sociais de exclusão deslocam os artifícios comuns de comercialização para impronunciáveis práticas de exploração infantil.

Não compreendida como parte de uma tradição comunitária e planetária, a vivência do tempo de criança parece se tornar, nos tempos de hoje, cada vez mais contraditória (GALEANO, 1996), não raro cruel.

⁹⁰ LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascardas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

No campo da educação formal, a socialização da infância nos parece marcada por excessivo artificialismo e remetida a experiências sociais esvaziadas de sentido humanitário.

Na escola da Capoeira, a professora da primeira classe de alfabetização mencionou esse dilema, quando discorreu sobre a complexidade de priorizar a construção de caminhos metodológicos para a experiência lúdica. Em uma reunião entre pares⁹¹, interpretou com entusiasmo uma citação sobre a importância do corpo para a criança. Receptiva, ofereceu-lhes suas pastas de atividades repletas de registros fotográficos. Associou o referido trecho em estudo à necessidade de a escola rever sua forma de alfabetizar:

É fato que as crianças falam tudo com o corpo [...] Suas dores são dores no corpo; suas frustrações são frustrações no corpo, assim como suas alegrias tomam o corpo todo para “falar” [...] enfrentamos dificuldades em dialogar com as crianças a partir da nossa expressão quase que inteiramente contida na expressão verbal. Dificuldades não apenas por cerceá-las em sua multiplicidade de expressões, mas muito mais porque tais expressões se tornaram um tanto estranhas para nós adultos. (PAULA; FILHO, 2012, p.185).

Acrescentamos que também a expressão verbal da criança se submete ao modo padronizado de ensinar, por conseguinte, à forma escriturária da sociedade (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001), generalizada segundo práticas pouco suscetíveis à escuta do outro, posto ser o ensino convencional pautado em poucas perguntas e respostas condicionadas. É permitida a expressão verbal, desde que respeitadas certas prerrogativas da autoridade adulta, e sempre em busca de um vir a ser.

⁹¹ Reunião realizada durante a fase exploratória da pesquisa na qual a proposta colaborativa foi apresentada às docentes. Na ocasião essa professora verbalizou suas ideias e práticas de sala de aula. Comentou citação selecionada para estudo e mostrou agrado pelo poema de Gianni Rodari intitulado “O homem da orelha verde” (In: Com olhos de criança, 1997).

[...] cada vez estamos mais tempo na escola [...] mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.23).

No caso da escola da Capoeira, as regularidades observadas nas turmas de primeiro ano reforçavam tal perspectiva instrumental do ensino sobre o ser criança. Dentro desse dilema, compreendemos a dificuldade da professora em adaptar sua classe ao requerido pelo poder supervisor, especificamente quanto ao seu papel de alfabetizadora: *“Agora não é hora de brincar, fique quietinho”*.

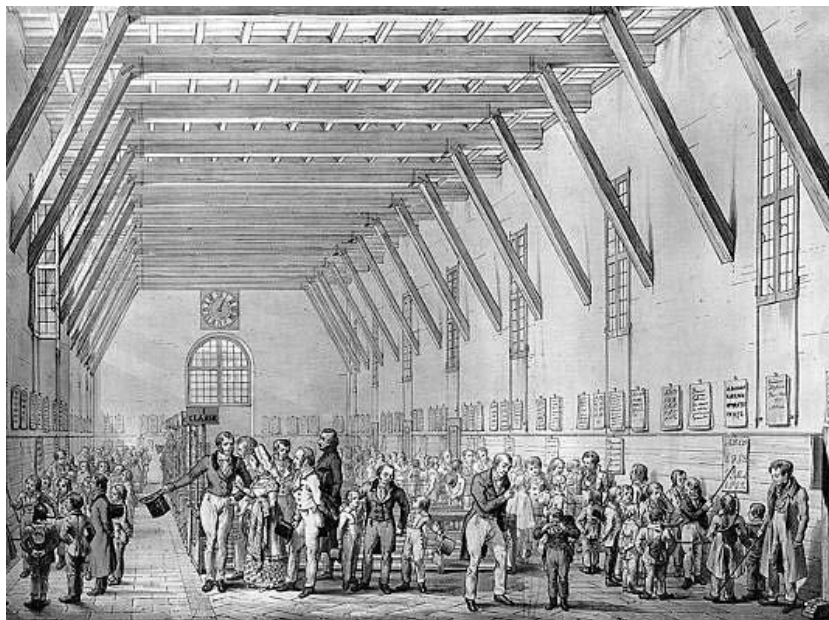
Pois a escola talvez tenha se artificializado a ponto de sucumbir aos ditames da informação. Acelerada, continua a pautar suas escolhas no incentivo à meritocracia e à competição, pois ao final do processo de alfabetização, todos *“devem se sair bem na tomada de leitura que a pedagoga vai fazer”*.

Vale reforçar que a busca por eficácia pedagógica não é prerrogativa apenas dessa escola, uma vez que se refere a expectativas sociais atuais e remotas, que racaíram sobre o ensino e confluíram sobre a condição de aluno. A Pedagogia Moderna repousa nisso, no ensinar as regras da vida segundo tábuas de aprendizagem, através das quais certas tradições tendem a ser retomadas a cada geração escolarizada. Há uma forma de escolarizar típica (FORQUIN, 1993), perpetuada por intermédio da transmissão cultural, da qual a escola de massa é herdeira. Corroborando com algumas dessas formas herdadas, no cotidiano escolar antigos padrões são reeditados.

Seguindo essas linhas de continuidade, vemos prosperar políticas públicas voltadas à comprovação da eficácia do ensino. Em sintonia com antigos modelos de instrução, prospera um ensino centrado na codificação das funções escolares clássicas – aprender a ler, a contar e a escrever.

A imagem abaixo (FOTO 16), levantada por Alves (2004), foi apresentada ao coletivo docente na mencionada reunião pedagógica. Em grupo essa fonte histórica serviu à discussão sobre permanências e mudanças na cultura escolar.

FOTO 16 – MÉTODO LANCASTER



FONTE: MUSEO NAZIONALE DEL RISORGIMENTO ITALIANO (MIGLIARA, GIOVANNI: 1785-1837)

No texto ilustrado se vê uma classe de ensino mútuo⁹² (VIÑAO FRAGO, 1998), direcionada aos meninos, na qual as lições aparecem em tábuas nas paredes. Os alunos foram distribuídos em pelotões. Sobressai a figura de monitores- crianças. Ao fundo, o relógio remete ao mundo do trabalho, compassado pelos ordenamentos da produção industrial (ESCOLANO, 1998). As práticas disciplinares surgem representadas nas cenas de reprimenda de crianças que estão à frente do auditório, como também nas laterais, onde se vê o conteúdo exposto nas paredes, conforme apontam os monitores com suas varetas. São componentes de uma didática expositiva, praticada desde locais precursores das

⁹² No Brasil o método Lancaster de ensino mútuo inspirou a instalação de salas multiseriadas, especialmente nas escolas rurais.

classes, forjando um conhecimento replicável e memorizado a partir das tabuadas e da repetição e que estão incorporados ao ensino convencional atual.

O grupo docente ponderou sobre reminiscências dessa Pedagogia na atualidade. Associou a gravura ao exposto nas paredes das classes de alfabetização da escola, obviamente agregando considerações sobre outras vertentes didáticas. Para a pesquisa, tratava-se de dominâncias perpetuadas sob a confluência de variadas concepções educacionais, a disputar espaços no cotidiano da escola da Capoeira. Em suas respectivas turmas, as docentes retomavam linhas históricas da Pedagogia e mesclavam concepções do ensino. Por exemplo, o uso de atividades sequenciadas, oferecidas em folhas avulsas, diariamente preenchidas e coladas nos cadernos.

Experientes nessas sistemáticas de registro, os alunos do segundo ano se tornaram menos reticentes se comparados aos menores. Assim, em frases curtas, como convém a um ensino regular, Emília contou como foi seu dia na escola:

“Cheguei e fui brincar. Bateu o sinal para ir pra sala. A gente escreveu o dia⁹³ e fizemos uma atividade. Era uma atividade de pintar as letras “C” e “S”. A “C” de amarelo e o “S” de azul. A professora disse que era pra ler. Bateu o sinal. Eu lanchei e brinquei no parquinho. Escrevemos um texto e você chegou bem na hora. Só que a professora já tinha apagado o quadro”.

Para “*escrever o dia*” a rotina consistia em contar quais colegas estavam presentes, mesmo que fossem poucos os momentos em que trabalhariam juntos ou em equipes. Na maioria das vezes ocupariam lugares demarcados pela própria carteira escolar, preferencialmente em determinada fila. Depois, deveriam preencher várias folhas de atividades, por meio das quais o dia na escola era dividido em antes e depois do recreio. Deveriam fazer as atividades com a

⁹³ A expressão “a gente escreveu o dia”, capturada pela criança, nos parece bastante apropriada para ilustrar o êxito da escola moderna em relação à forma escriturária da sociedade.

esperteza de observar as pistas deixadas nos cartazes espalhados pelas paredes. Em um dia bem trabalhado era possível preencher umas quatro ou cinco folhas. E se não desse tempo para isso, os deveres ficavam para serem feitos em casa.

Numa dessas tardes de muitas atividades em folha, ao final do período um dos alunos perguntou: *“Falta muito para o recreio de ir embora?”*.

Na correção dos deveres⁹⁴, era preciso esperar que a professora viesse até a carteira individual ou que chamasse pelos nomes. Era permitido sair do lugar para apontar o lápis ou pegar materiais de escrita, disponibilizados junto ao quadro de giz, mas não era permitido buscar outra tarefa, como ler um livro ou um gibi, no caso de terminar antes o dever. No banheiro podia-se ir, mas na dúvida a recomendação era esperar sentado. Terminado o tempo de fazer a atividade, a professora iniciava a explicação junto ao coletivo discente. Para tanto, utilizava-se de recurso visual e da manipulação de materiais pedagógicos, a fim de tornar mais concreto o raciocínio lógico-matemático. Nessa hora não se podia ir ao banheiro.

Em situações em que isso era permitido, o trabalho de aluno consistia em opinar, por exemplo quando solicitados a contar os truques que gostariam de fazer se tivessem poderes mágicos⁹⁵ – *“uma sala bem bonita e reformada”*; *“o ônibus ali fora para eu poder ir embora”*; *“um mundo mais seguro”*; *“eu queria que ninguém se machucasse”*; *“fazer uma borboleta de brinquedo”*; *“crescer logo”*; *“ter um cavalo que voa”*. Mas se não colaborassem, especialmente durante a reescrita, perderiam minutos preciosos do recreio. Se não obedecessem, não adiantaria reclamar ou argumentar, *“mas o recreio só tem dez minutinhos”*. Restaria apenas lamentar, *“agora não vai dar tempo de brincar”*, mesmo se nesse dia o lanche tivesse sido feito na sala, sem muito tempo para alongar o corpo ou mudar de ambiente. A

⁹⁴ O uso das expressões “dever, atividade e trabalho escolar” nos parece apropriado para mostrar a convergência de diferentes concepções pedagógicas a configurar o trabalho da sala de aula. A mediação de cada professora revelava a confluência entre concepções de ensino-aprendizagem diferentes entre si, desta e de outras épocas.

⁹⁵ Respostas dos alunos à pergunta da professora, após a leitura do livro “Truques”, de Eva Furnari.

alternativa era brincar sem ser notado, como no jogo do sério, ou arriscando bater palmas e coisas assim, mas se fossem flagrados fazendo isso seriam os últimos a serem liberados.

CLASSE DE TRANSIÇÃO

No terceiro ano de escola o aprendizado do trabalho de aluno se intensificou. E isso se notava até mesmo pela circunstância de ser a mesma professora a dar aulas à tarde para o segundo ano e pela manhã para o terceiro. Era preciso fechar bem o ciclo da alfabetização. Para isso, solicitava-se muita leitura, reescrita e interpretação de texto. Além disso, era necessário observar a paragrafação e a função de cada gênero textual selecionado. Muitas atividades em folha eram feitas, a fim de treinar o contar e o separar as sílabas. Sempre que possível, a professora pediu o auxílio das corregentes, especialmente na tarefa de reescrever individualmente os textos das crianças.

Na matemática foi incentivado o domínio da tabuada e a perfeita compreensão do valor posicional dos algarismos, pois até o final do semestre teriam que chegar ao milhar.

Nessa etapa da escolarização, ser aluno implicou em um trabalho de extrema concentração e versatilidade. Aquelas exigências e reprimendas experimentadas pelo segundo ano foram intensificadas. Nesse momento, os alunos tinham facilidade de antecipar comportamentos esperados pela escola. Jogavam com as lógicas escolares utilizadas pelas professoras. Sabiam como funcionava a escola em suas entrelinhas e incoerências e nem sempre foram pacíficos em suas atuações, pois frequentemente se envolviam em conflitos entre pares e com os adultos.

Os alunos percebiam que o trabalho das professoras era, em grande medida, interdependente, especialmente quanto aos tempos programados – aulas regulares, etapas avaliativas e as matérias especiais.

A professora regente era exclusiva da turma e ensinava Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Duas outras ministravam, uma vez na semana, Ciências e Educação Física, Artes e Letramento Literário. Havia uma professora com laudo médico, disponível para o Reforço Escolar. Por vezes, o revezamento de aulas foi recebido como um tempo de levar mais a sério e outro,

de descontração. Nem sempre docentes e discentes concordaram a esse respeito. Houve consenso docente relativo às condutas esperadas, mas também havia diferenças entre as mediadoras, em estilos e concepções de trabalho.

Os alunos compreendiam isso, utilizando-se dessa percepção para desafiar, em atitudes, cada professora, verificando em quais situações viriam reprimendas. Nesses enfrentamentos, as semelhanças e diferenças conformadoras dos ritmos escolares e do estilo de cada docente eram rapidamente assimiladas e, por vezes, contestadas.

O trabalho de alunos foi sendo assim aprimorado segundo gradientes de importância depositada sobre o processo pedagógico. Isso aparecia no modo como agiam: dosando o tempo de realização de cada tarefa, perguntando, bagunçando, conversando paralelamente, fazendo provocações uns aos outros, movimentando-se do lugar, disputando materiais e até mesmo brigando eles interferiram a todo instante nas propostas educativas, em suas respectivas classes.

As chamadas “aulas especiais” oportunizaram algumas variações nos costumes de cada turma, a exemplo do uso do pátio aberto. Momentos descontraídos também foram conduzidos pela professora regente. Um deles foi fazer em sala um experimento culinário, cujo desfecho era escrever a receita. Foram momentos chamados “especiais”, justamente porque escaparam ao corriqueiro. Foram mais frequentes nas circunstâncias em que o conteúdo era considerado adiantado ou já concluído, já avaliado, nas etapas de conclusão do bimestre ou em eventos comemorativos.

Mas isso também não foi uma regra, pois alguns encaminhamentos docentes, como as práticas de leitura, estiveram bastante relacionados à metodologia das áreas de ensino ministradas, conforme verificamos na proposta curricular municipal, e também no exposto pela docente responsável pelo Projeto Letramento Literário, parceria entre a prefeitura e o MEC.

De qualquer modo, as aulas especiais e/ou os momentos especiais das aulas convencionais eram apreendidos como algo que fugia ao padrão. Essas iniciativas expuseram aspectos do funcionamento interno de cada classe. Despertavam interesses dos alunos, envolvendo-os. Integraram professoras e outros profissionais da escola na realização dessas atividades, especialmente

aquelas realizadas no espaço externo. Entretanto, tais práticas foram exceções ao convencional – momentos apreciados e solicitados pelos alunos.

Um deles ocorreu nos últimos dez minutos da aula de Educação Física, antes da chegada do transporte escolar, quando a turma do terceiro ano seguiu para a quadra de cimento. Os alunos se mostraram descontraídos e interessados nas instruções sobre jogar vôlei. Não conseguiram jogar juntos por falta de habilidade, que só conquistariam com mais treinos e mais tempo, entretanto disseram que, ao contrário do futebol do recreio, dominado por alguns meninos que têm o direito de jogar sempre, *“do vôlei todos puderam participar”*.

Outra *“aula especial de Educação Física”* foi caminhar até uma chácara próxima para soltar pipas, atividade dominada por alguns e nem tanto por outros. Essa circunstância gerou envolvimento da maioria e uma briga entre dois meninos.

Nas experiências fora da classe os conflitos se expunham. Em espaços abertos o receio dos docentes de perder o controle era maior, mas as atitudes dos alunos não fugiram ao previsível. Tampouco as professoras conduziram os trabalhos com menos empenho⁹⁶, mas talvez com menos sisudez⁹⁷...

CLASSE DO 4º ANO

O trabalho dos alunos do quarto ano se deu em continuação às dominâncias dos anos anteriores. Prevaleceu a forma escriturária já internalizada nas experiências escolares que se haviam tornado familiares. A professora seguiu o método de tomar a lição, mas nem sempre ofereceu o tempo necessário para o exercício de pergunta e resposta. Dedicou pouco tempo aos temas que despertavam a curiosidade das crianças, manifesta em perguntas sobre como as coisas funcionam. Por exemplo: a curiosidade de um aluno a respeito do efeito da

⁹⁶ Diferentemente de duas monitoras do PME que em aula passeio deixaram de interagir com os alunos por preferirem conversar entre si enquanto outros agentes conduziam os trabalhos.

⁹⁷ É Paulo Freire quem argumenta a favor da possibilidade de ser sério sem ser sisudo.

sombra projetada na parede quando ele passou em frente ao retroprojektor, durante aula de Ciências.

Na regra, os dispositivos disciplinares foram reforçados em exercícios de memorização e cópia, diariamente repetidos. Sistema efetivado com sucesso, na medida em que o trabalho escolar dos anos anteriores havia tornado os alunos habilidosos em transcrever e responder no caderno, segundo as pistas deixadas no quadro de giz. Tinham aprendido a oferecer a resposta requerida pela forma escolar padronizada.

Nessa sistemática, respondiam a perguntas típicas da escola⁹⁸: *“Qual a diferença entre o tempo de vida do cavalo e o do elefante?”*; *“Sabendo que um século corresponde a 100 anos, quantos séculos pode viver uma tartaruga?”*. A resposta podia ser transcrita do quadro, e a lição realizada como cópia, pois se referia menos à pergunta e mais ao mecanismo matemático que reforça a habilidade de cálculo, a qual estava sendo treinada. Os alunos aprendiam, assim, a raciocinar sobre sentenças artificiais, distanciadas de um sentido concreto que indicasse a finalidade da pergunta. As coisas não pareciam fazer muito sentido para aqueles que estavam interessados de fato na vida dos cavalos ou dos elefantes.

O desenvolvimento do pensar com autonomia, resultante do exercício de uma dúvida metódica, de uma metodologia de ensino afeita ao perguntar, em ruptura com a aparente neutralidade dos processos de conhecimento, não combinava com tais artifícios, comuns em um ensino padronizado. Nessa circunsistência, os alunos aprendiam a recorrer às entrelinhas da sala de aula. Passavam a regular o próprio jeito de atuar, a fim de responder apenas o solicitado, rapidamente e sem grandes esforços. Isso talvez lhes ensinasse mais do que a atividade em si (a pergunta copiada ou o treinar o cálculo para dar a

⁹⁸ Dizemos "típico" no sentido de que a pergunta expressa um artifício didático: segue o modelo pergunta e resposta esperada, reforçador da memorização e da cópia, ignorada a problematização da realidade social.

resposta). E talvez repercutisse logo em seguida nos gestos de indisciplina e displicência para com o hábito de estudar e para com os colegas de sala.

Por conta disso, Marco Aurélio foi proibido de mostrar seu talento para tocar violão em uma tarefa do PME, do qual a professora regente havia tomado conhecimento. Isso porque, conforme explicou a docente, *“ele foi inconveniente quando se referiu desrespeitosamente sobre a situação familiar de um colega de classe”*.

As lacunas, deixadas pelos artifícios utilizados e tipificados, causavam estranheza e resistência. De um modo reticente repercutiram nos processos de subjetivação em curso.

Nesse aspecto, não apenas a literatura especializada corrobora a necessária crítica pedagógica ao ensino formalista (FREIRE, 1987), mas também (e sobretudo) a forma como se dava a recepção dos alunos. Cientes da fragilidade e da insuficiência desses procedimentos, os alunos fizeram diferentes usos das sistemáticas da classe. Alguns deles competiam entre si, valorizando a própria capacidade de atender prontamente ao solicitado. Outros preferiam se ocupar com desorganizadas rebeldias ou silenciosas contestações. Por exemplo, utilizar-se de sarcasmo (como no caso do Marco Aurélio, reprimido pela professora, ou como no do Igor, que ficava desenhando quietinho) ou ainda, simplesmente, copiar a resposta do colega ao lado, como faziam várias crianças.

Nas rotinas da classe os alunos começavam a competir uns contra os outros. Era preciso ficar atento às dicas deixadas, para descobrir antes de todo mundo se *“a conta a ser feita é a de mais ou a de menos”*. E, caso *“fossem pegos”*, iriam *“ganhar um monte de tarefas para casa”*⁹⁹.

Nessa altura, os alunos estavam organizados em grupos de afinidade. Percebiam que, de acordo com cada situação, havia uma forma de agir esperada pela escola. Nessas atuações também se utilizavam dos espaços participativos

⁹⁹ Tarefas de casa como sentenças, punições para quem não entendeu os sinais. Recado dado pelas lógicas sociais circulantes: quanto mais se sabe, mais se corre risco de retaliações e menos se compartilha o conhecimento?

normalizados pela lógica disciplinar, como o Conselho Participativo, o qual não se tornou um espaço incentivador da organização crítica do coletivo discente. Sem esse empoderamento, as manifestações individuais ou coletivas tenderam a se tornar pouco integradas. Algumas delas foram posteriormente rotuladas pela escola como “casos de indisciplina”.

Contudo, nessa Assembléia os alunos expressaram aberta e cordialmente suas solicitações. Utilizaram-se dos acordos escolares e dos espaços permitidos pela autoridade adulta para expressar seus pontos de vista.

Em outras circunstâncias, casuais, para fazer valer seus interesses, utilizaram-se da lógica da burla: *“Na hora do recreio fomos escondidas à Biblioteca comer balas”*. Ou ainda da bajulação, *“Professora, me chama”*, disse o Aluísio, que era considerado bagunceiro, mas queria ser escolhido como ajudante e anotar quem estava saindo do seu lugar.

Mas, nas regularidades compartilhadas, era a professora quem definia o tempo de esperar na carteira pela correção das tarefas no quadro de giz. Era ela quem dizia quem seria chamado para a sua mesa a fim de tirar dúvidas individuais. Essa dinâmica gerou pretextos para circular na sala, o que resultava em uma mesa rodeada de alunos. Enquanto esperavam, mostravam uns aos outros seus cadernos, desenhos e materiais escolares. Emprestavam dos outros ou lhes negavam lápis de colorir. Conversavam com quem estava próximo ou brincavam de dar barrigada no fundo da sala. Dirigiam-se à professora para provar que sabiam fazer a lição ou que estavam adiantados em copiar do quadro. Sob o pretexto de não terem entendido determinada palavra, demoravam-se um pouco mais na cópia ou aceleravam para disputar quem acertou e quem terminou primeiro a tarefa.

Como ficar esperando produzia irritação e agitação, para amenizar tais insatisfações os *“adiantados”*, enquanto esperavam os *“atrasados”*, recebiam jogos de passatempo, disponibilizados em folhas avulsas.

Alguns alunos eram designados a anotar quem estava conversando. Desse modo, aprendiam a praticar a delação entre pares, embora nem todos os *“bagunceiros”* tenham ido para a lista, pois havia protecionismo. Delatar podia, mas nada de ajudar quem não estava conseguindo fazer a lição. *“Quem tá ajudando aí?”*, perguntou a professora. *“Eu não estou ajudando ninguém, só estou*

mostrando minha agenda”, respondeu o Leonardo. *“Tá ajudando sim que eu estou vendo”*, disse Igor, que não deixava ninguém ver o seu desenho para não ser plagiado. Enquanto isso, Eliana se recusava a emprestar seu lápis de cor para a colega, e outras duas alunas insinuavam que o desenhista soltou um pum, deixando-o bravo.

Interessa questionar, nesse episódio anedótico, o ensinamento velado de que o outro é aquele que pode me prejudicar. Os requeridos laços de amizade seriam assim incentivados? A convivência nas relações interpessoais dessa classe passaria por esse sistema?

Num outro dia, depois do recreio, outros vestígios desse mesmo problema surgiram em novos gestos individuais e ao encontro da naturalização de lógicas sociais de competição e de exclusão. A coordenadora pedagógica, desafiada por sabotagens contra o patrimônio escolar, reforçou uma conduta punitiva. Ela interrompeu a aula para conversar sobre reclamações sobre fatos ocorridos durante a aula de Educação Física. *“Vamos precisar retomar o Regimento Escolar, que é onde ficamos sabendo de nossos direitos, deveres, sanções e proibições”*. Nisso um menino perguntou o que era sanção, ao que outro respondeu: *“É punição”*.

Terminada a reprimenda coletiva, dois alunos perguntaram para a professora se iam ter aula lá fora. Diante da negativa, imediatamente, numa tentativa de escapar de perder minutos do recreio, perguntaram: *“Posso beber água?”*.

CLASSE DO 5º ANO

Quando os alunos chegaram ao quinto ano, as lógicas de subjetivação haviam sido compreendidas. Havia total entendimento sobre como se dava o trabalho de aluno nessa escola. Nessa etapa da escolarização, as normas instituídas passaram a ser contestadas com os vigores da juventude, a indicar a transição de comportamento na escola e da própria condição de criança. Rebeldia passou a ser uma marca, presente no modo de vestir. Como no caso do Robson, que era repetente e gostava de usar camisetas de bandas de rock, e do Alex, que usava bonés. Enquanto isso, na mesma turma outros alunos continuaram levando carrinhos de ferro escondidos na mala.

Também ocorreram gestos acintosos, como usar um rolo de papel para simular um cigarro, soprar pedaços de borracha nos amigos usando o tubo da caneta esferográfica ou ainda circular displicentemente pela sala.

Os meninos do quinto ano dominavam a quadra de futebol por serem mais velhos, e decidiam quem jogava ou não.

Havia crescentes provocações entre meninos e meninas. Elas os beliscavam e corriam para o banheiro, enquanto eles puxavam seus cabelos e as espiavam pela janela.

Nessas transições, lógicas de segregação se intensificavam em gestos de preconceito, expressos por meio de práticas excludentes e de competição entre pares.

Ao lado dessa característica da participação discente, havia uma expressão corporal nova, reconhecida como processos biopsicossociais (SARMENTO, 2011) do desenvolvimento humano, que recaem sobre a condição de aluno.

Nessa travessia (LAROSSA, 2015), o trabalho do professor se tornava especialmente complexo, tanto em relação ao ajustamento entre as novas e velhas atitudes dos alunos quanto em razão das expectativas do processo pedagógico.

No último ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, a lógica de controle e eficácia pedagógica aumentou significativamente.

Diferentes expectativas reclamavam ser acomodadas na classe. Isso ocorria em razão de um conjunto de variáveis e características confluentes nas relações entre os alunos e deles com a escola. A adesão ao controle disciplinar era, no entanto, bastante combatida pelos alunos.

Na classe, algumas dessas demandas foram contrastadas com a necessidade, identificada pela professora, de ensinar auto-organização à turma. Mas eles não estavam acostumados a isso. Para o grupo, era mais fácil adaptar os sistemas escolares apreendidos aos gestos de passividade ou de rebeldia, ao invés de orientar a própria ação a uma finalidade comum, pactuada entre pares e/ou mediada pelo adulto. Uma minoria optou por desafiar abertamente as regras de convívio, enquanto a maioria seguiu cordata. No arranjo da classe, trabalhar em grupo, escrever o que se pensa sobre um assunto foram participações difíceis,

especialmente porque se exigia, entre outros aspectos, fortalecer a unidade de um grupo em favor de uma coletividade e em respeito às diferenças.

Tornar a sala de aula capaz de incentivar o pensamento crítico e a criatividade, segundo a contextualização dos conteúdos, era uma demanda reconhecida pela professora, ao encontro das características dessa faixa etária, porém segundo uma lógica integradora de difícil realização. Justamente por isso, provocar mudanças nos processos de subjetivação em curso passou a ser uma questão por diversas vezes retomada, pela professora e pela escola. Essa tentativa era desafiada por alunos repetentes, iniciados nos conflitos da adolescência e também estigmatizados pelo fracasso individual, assumido por eles próprios como incapacidade, tal como sugerido na análise de Dubet (1994) sobre rebeldias juvenis:

[...] os atores têm poucas probabilidades de conciliarem os seus interesses intelectuais a seus interesses sociais, sobretudo quando o insucesso não tem outra «causa» perceptível que não seja a sua própria «incapacidade». Por isso observamos explosões escolares sem movimento estudantil [...] nem todas as dimensões da experiência dos alunos se agregam num projeto global e em volta de um «conflito fulcral», temas cuja lembrança se apaga com o declínio da idéia clássica de sociedade (DUBET, 1994, p. 18)

A proposta de integrá-los, defendida pelo incentivo à autonomia e auto-organização, foi praticada com insistência pela professora. Porém, não foi bem recebida pelos alunos, mais acostumados a lidar (ironizando-a desde algum tempo) com a tutela exercida pelas autoridades escolares adultas.

Para a professora, novata naquela escola, era um exercício difícil, pois exigia dela adequação aos padrões escolares vigentes e, ao mesmo tempo, tentativas de inovação. Isso tudo sem deixar de respeitar os próprios limites profissionais, insistentemente postos a prova pela classe. Não podia fugir muito dos sistemas pedagógicos vigentes, para não deixar de ser reconhecida como integrante do coletivo docente. Ao mesmo tempo, era preciso se lançar ao risco de reinventar, em variados aspectos, a própria docência. Por isso a ênfase da professora em revisar processos, orientar a organização dos cadernos, mudar a disposição das carteiras, de modo a facilitar o trabalho em equipes ou ao menos

promover o contato visual entre todos. Entretanto, optou pelo retorno à disposição das carteiras escolares em filas quando achou necessário retomar o controle, segundo ela *“devido a certos contratempos por conta de rebeldias individuais”*.

Empenhada no exercício do seu ofício, a professora buscou textos que permitissem debater temas atuais com os alunos. Buscou relações entre os conteúdos ministrados e a localidade. Realizou entrevistas e almejou produzir reportagem sobre a reivindicação de um estacionamento em frente à escola. Sabendo que era preciso agir de modo sistemático para conquistar o respeito dos alunos, ela arriscou desenvolver seu ensino com base em demandas depreendidas do contexto da classe. Para tanto, dirigiu-se ao coletivo discente utilizando-se de variadas abordagens. Amigáveis: encaminhar para fora uma aluna que ficou *“mocinha”* sem que os meninos percebessem-na saindo da sala. Conselheiras: quando lembrou, depois de uma briga em que os meninos haviam puxado o cabelo de meninas bisbilhoteiras, que *“existe uma lei da ação e da reação a ser considerada quando a questão é tratar bem um ao outro”*. Sérias: conversou sobre organizar uma campanha do agasalho para redimir uma fofoca entre as meninas, que incluía um plano de envenenamento. Pelo olhar: simplesmente parando de falar quando interrompida pelo sarcasmo de alguns alunos durante uma explicação. Sagaz: usando de resposta rápida diante de atitudes provocativas, *“eu sou uma flor, mas posso mostrar meus espinhos”*. Emocionais: dizendo estar muito decepcionada com as grosserias e danos materiais causados por um grupo de meninos. Supervisionadas: quando da aplicação e posterior correção de avaliações externas junto com a diretora. Corporativas: quando em resposta às autoridades pedagógicas da escola, insatisfeitas com os casos de indisciplina, propôs que os alunos atuassem como inspetores, uniformizados com jalecos para *“cuidar do recreio”*.

Mas, mesmo com o empenho em diversificar sua abordagem pedagógica, nem tudo foi recebido sem resistência ou ocorreu como o planejado. Gestos de provocação, rebeldia e de exclusão foram recorrentes, a exemplo das brigas entre um grupo de meninas que combinava deixar essa ou aquela aluna sozinha no recreio. Ou ainda, como as persistentes palavras de agressão vindas dos meninos em relação a elas, tais como trombar nelas gosto e dizer: *“Fiz a menina rolar”*.

Tais gestos apareceram particularmente entre os meninos, na forma acintosa como tratavam uns aos outros, *“cuspa e saia nadando”*. Gestos de desafio à autoridade adulta, como jogar papel, empurrar, não deixar o outro falar, simular que está fumando. Tumultos cotidianamente exercitados, na classe, nos recreios, no PME e durante o Projeto Indisciplina/Convivência – este último justificado pela escola em razão dessas mesmas atitudes discentes.

Contudo, o empenho da professora em diversificar, dentro do próprio domínio didático, a experiência em sala de aula foi reconhecido pela turma, que se referiu a ela como *“legal, divertida, deixa ler gibis e gosta de matemática”*.

Assim, quanto às regularidades na construção da experiência escolar dessa classe, mesmo entre os mais rebeldes a escola não deixou de ser evocada como uma experiência positiva, sobretudo associada a achar *“extraordinário conhecer os amigos que eu tenho hoje aqui”*.

7.5 O ACOMPANHAMENTO DO ALUNO RAIMUNDO

Raimundo era identificado pelos pares como *“aquele que chegou à escola atrasado e ainda não sabe ler”*. Recebeu o apelido de *“bugre”*, devido ao cabelo parecer de índio e a ter a pele morena¹⁰⁰. O menino não havia sido matriculado na escola desde que se mudara do interior do Paraná para a Capoeira dos Dinos. O pai alegou que o problema era a distância da sua casa à escola, pois o transporte escolar não alcançava a chácara em que estava morando com a família. Após a interferência da Assistência Social, que juntamente com a escola acionou a Rede Municipal de Proteção a Crianças e Adolescentes, o menino foi incluído no serviço de transporte.

Na escola, passou por um trabalho de *“correção da sua defasagem”*. Recebeu o auxílio individualizado de uma professora auxiliar de classe. Além

¹⁰⁰ Na região da Capoeira dos Dinos, há uma escola indígena dentro de aldeia Guarani. Os alunos faziam referência a isso, desabonando duplamente, o menino e o referido grupamento humano.

disso, participou de todas as iniciativas de acompanhamento pedagógico em contraturno: o Reforço, o PME e o Projeto Indisciplina/Convivência. Desde que chegou foi considerado um *“caso relevante”*.

Em uma conversa informal entre docentes, a professora que o acompanhava comentou ter percebido que ele começava a demonstrar maior conhecimento das letras e a interagir de um modo menos arreado e agressivo. Animada, ela concluiu: *“no começo este aí era leitão deitado [queria o leitinho sem fazer força], agora está indo muito bem nas atividades de recuperação e começa a resolver tarefas sem precisar auxílio”*.

Na relação com os pares e com os adultos o menino se mostrava agressivo. No ônibus aparentava estar calado, mas provocava outras crianças, tomando o cuidado de não ser notado. Exatamente por isso, certa vez envolveu-se em uma briga durante uma aula-passeio, quando acabou levando um soco no rosto.

Por diversas vezes outros alunos fizeram questão de menosprezá-lo, mas no decorrer do ano letivo o menino conseguiu firmar alguns laços de amizade, embora continuasse alvo de práticas de segregação. Registramos um episódio em que nem os colegas e nem a monitora do PME quiseram lhe dar a mão, durante uma brincadeira de roda, realizada ao final de uma aula-passeio. Nesse mesmo dia, ele tinha sido o único a não entregar o bilhete de autorização para sair da escola, assinado pelo pai. Mas não foi deixado de lado porque o secretário se empenhou em telefonar para o responsável, até conseguir o seu consentimento.

As duas situações aludem à ambivalência das práticas escolares, por vezes pouco vigilantes quanto às situações de discriminação. Por intermédio das recusas e omissões cotidianas, experiências formativas desagregadoras acabam sendo promovidas, pondo a educação em descompasso com a valorização da dignidade nas relações sociais, a qual quer promover.

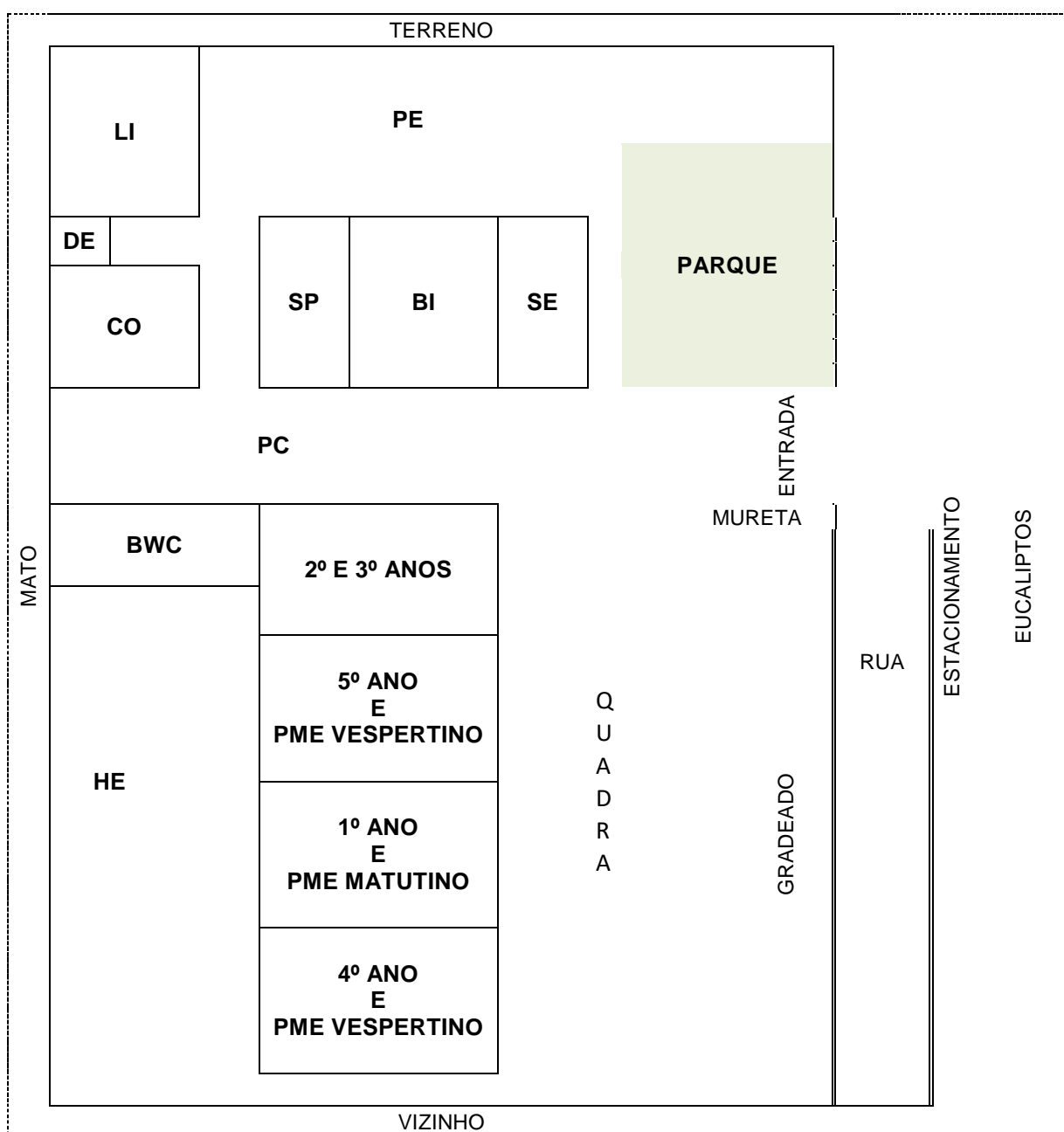
A atitude do secretário ofereceu contraponto, porquanto exemplifica o movimento de desconstrução das lógicas de exclusão, circulantes nessa escola, mas também em outros espaços socializadores. O gesto representa o empenho em resgatar a convivência, priorizando os alunos em dificuldade ou aqueles envolvidos em episódios conflituosos. Por outro lado, no gesto dos alunos e da monitora de se recusarem a lhe dar a mão, indagamos sobre o quanto a escola

conseguiu discutir, acolher e contrariar lógicas sociais discriminatórias. Como, por deixar de fazê-lo, podea ter corroborado outros gestos de intolerância praticados entre os alunos.

7.6 AS DUAS ETAPAS DO PME

O Programa foi acomodado à edificação escolar (QUADRO 11)

QUADRO 11 – ESBOÇO DOS ESPAÇOS ESCOLARES



FONTE: A AUTORA

Que contava com: Laboratório de Informática (LI); Pátio Externo (PE); Cozinha (CO); Depósito (DE); Sala dos Professores (SP); Biblioteca (BI); Secretaria (SE); Pátio Coberto (PC); Salas de aula; Horta Escolar (HE); Parque; Quadra de Cimento.

A primeira etapa ocorreu entre agosto e novembro de 2014 e a segunda, entre abril e julho de 2015.

O atendimento acompanhou o sistema turno e contraturno, sendo ofertado na própria escola (FOTO 17).

FOTO 17 – A ESCOLA DA CAPOEIRA DOS DINOS



FONTE: A PREFEITURA (2014)

Com a justificativa de que os Programas e Projetos chegam sob o discurso de promover a melhoria dos índices de aprendizagem, a escola declarou considerar impossível uma recusa à sua implantação. E uma vez aceitos, disse que as dificuldades operacionais e de adequação dos recursos, enviados com atraso e de forma insuficiente, ficavam por conta da equipe. Justificou assim o porquê da oferta não se dar conforme os padrões prescritos, sendo o PME adaptado à realidade de cada escola.

Pelas manhãs a única sala de aula vaga foi disponibilizada para um grupo de 15 interessados dos 1º e 2º anos. E no período da tarde, duas salas ociosas foram destinadas a dois grupos de 15 alunos do 3º, 4º e 5º anos.

Na segunda etapa do Programa, uma quantidade maior de alunos do ciclo da alfabetização foi incluída, em razão da adesão do município ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2015).

Em 2014, 26 alunos eram dos 1º, 2º e 3º anos e 22 do 4º e 5º anos. Em 2015, houve inversão: 29 eram do ciclo da alfabetização e 15 do 4º e 5º anos.

Em cada etapa, o PME reuniu a metade dos alunos atendidos no ensino regular: 45 num universo de 80 matrículas por ano.

As segundas e quartas-feiras foram reservadas às atividades do PME e as terças e quartas destinaram-se ao Reforço Escolar pré-existente. Desse modo, a escola procedeu à adequação das atividades selecionadas junto ao MEC.

A equipe pedagógico-diretiva registrou plano escrito pelo PME, contendo cronograma e encaminhamentos metodológicos, nos termos das orientações realizadas nas demais frentes de trabalho da escola. As «atividades/macrocampos», escolhidas e registradas como Projetos foram:

A. «Canteiros Sustentáveis»: a equipe pedagógico-diretiva pretendia reativar a horta, objetivo conquistado na segunda etapa, quando a monitora responsável conseguiu multiplicar mudas de hortaliças, além de viabilizar uma composteira com minhocário e assim adubar satisfatoriamente a terra.

B. «Etnojogos»: vinculado ao macrocampo Cultura e Arte, teve por objetivo resgatar os jogos regionais, bem como rememorar as brincadeiras de infância tradicionais, conhecidas das crianças e de seus familiares.

C. «Capoeira»: incentivada por mestre reconhecido por seu trabalho em outras escolas e desenvolvida a partir de conhecimentos históricos, do estímulo ao movimento e da música, além de pautada na negociação de regras de respeito mútuo entre os capoeiristas.

D. «Acompanhamento Pedagógico»: na primeira etapa com a aquisição de materiais didáticos de Ciências e em 2015 com a compra do «Kit» de Matemática.

E. «Brinquedoteca»: em substituição ao Etnojogos, manteve o mesmo objetivo e encaminhamento. A mudança se deu em razão do interesse pela aquisição de brinquedos com os recursos advindos da renovação da adesão.

F. «Canto Coral»: em substituição da Capoeira, segundo a diretora, devido à reprovação da conduta do professor por parte de algumas crianças e famílias.

G. «Almoço»: até então era ofertado para poucos alunos; passou a ser conduzido com o auxílio voluntário das funcionárias da limpeza e da cozinha, bem como das monitoras e estagiária contratada em 2015 pela prefeitura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES SELECIONADAS

A mudança de atividades/macrocâmpos de um ano para o outro foi justificada pelo argumento de que o coletivo docente assim deliberou. Mas os alunos não foram oficialmente consultados sobre suas preferências.

No caso da substituição da atividade Capoeira pelo Canto Coral, a direção explanou sobre dificuldades observadas na relação entre o mestre e as crianças. Em uma reunião de acompanhamento pedagógico, vimos o capoeirista motivado em contar como desenvolvia o jogo, mas ele não gostou da solicitação da pedagoga para que preenchesse formulário com plano de aulas, a ser arquivado para o registro do Projeto. Considerando que as dificuldades apontadas eram similares às aquelas enfrentadas pelos demais monitores, supomos que o mal estar, observado pela diretora e familiares, estivesse atrelado ao estranhamento do capoeirista diante do modo como os sistemas escolares se davam¹⁰¹.

Em 2014, a monitora responsável pela condução das brincadeiras também enfrentava dificuldades em sua tentativa de ocupar os espaços externos da escola. Por diversas vezes se mostrou desconfortável, por estar exposta quanto ao seu domínio da turma, pois na edificação os blocos pedagógico-administrativos eram próximos um do outro, de modo que qualquer movimento externo era facilmente notado. No ano seguinte ela decidiu não continuar a fazê-lo.

¹⁰¹ A prática de afastar situações consideradas inadequadas já havia sido observada no episódio da professora que se mostrou insegura durante o Pré-Conselho de Classe. No caso da Capoeira, não tivemos a oportunidade de verificar se isso também ocorreu.

Na segunda etapa do Programa, tal desconforto reapareceu no trabalho das novas monitoras, especialmente quando a proposta era utilizar os pátios externos ou realizar aulas-passeio. Em vários episódios observamos essa dificuldade. Por exemplo, num dos episódios registrados em 2015, no qual uma aluna da turma do PME matutino, após ter sido incentivada a desenhar, como os demais alunos, suas brincadeiras favoritas, perguntou se dava *"pra ir lá fora brincar de verdade"*. Foi informada pela monitora de que isso não era permitido, porque talvez outras turmas o fizessem, já que estava havendo aula de Educação Física, o que não aconteceu. A proposta foi, então, continuar na sala brincando. Na sequência dessa atividade, o nível de agitação cresceu e algumas crianças se dispersaram. Uma delas rastejou para baixo de uma escrivaninha. *"Encontrei coisas escritas por outras crianças, bem aqui debaixo"*, disse e, diante do tumulto, a monitora informou que *"acabou a brincadeira"*.

Trouxemos o episódio, para destacar dificuldades similares nas duas etapas do PME, e não muito diferentes das situações observadas nas classes regulares. Contudo, notamos que em relação à primeira etapa, diminuiriam as tentativas de uso dos espaços externos, com exceção do Projeto Canteiros Sustentáveis.

Em 2015, também ocorreu interrupção na condução do Canto Coral. A primeira monitora recrutada se disse insegura na condução dos trabalhos. Argumentou ter dificuldade com as crianças pequenas, pois era acostumada com alunos do ensino médio. Os menores eram muito irrequietos e não compreendiam o que lhes era solicitado. Acabou desistindo, sendo substituída pela monitora que no ano anterior havia conduzido a horta.

A escola explicou ter tido dificuldade em encontrar voluntários para o trabalho musical. Contou ser aquela monitora desistente indicada por uma das regentes da escola, pelo fato de ser conhecida e de cantar bem na igreja. Aliás, nas duas etapas do PME, o convite aos monitores se deu com base na rede de confiança dos profissionais da escola. A explicação para essa orientação personalista foi garantir a entrada de voluntários idôneos e que cultivassem vínculos com as crianças e com o lugar. A escola argumentou ser essa uma estratégia favorável ao melhor acompanhamento dos trabalhos, pois considerava que o senso de responsabilidade prevaleceria entre conhecidos.

Como já foi mencionado, essa era uma característica do coletivo docente, pois havia professoras atuantes desde o início da carreira nessa realidade e, além delas, funcionárias residentes na região.

A direção disse que a não continuidade do trabalho dos monitores de um ano para o outro se deu por opção deles mesmos, a exemplo da mãe de um aluno, que atuava na primeira etapa do PME. Motivada por sua participação como monitora decidiu iniciar-se no magistério, conseqüentemente lhe sobrou menos tempo para o trabalho voluntário no ano seguinte.

No caso das monitoras responsáveis em 2015 pela Brinquedoteca e pelo Acompanhamento Pedagógico, o fato de serem da família da diretora fez com que fossem constantemente supervisionadas pela própria. As jovens chegavam à escola pré-orientadas quanto às atividades que deveriam aplicar às crianças. Essa foi aparentemente uma estratégia da direção para se manter ativa no acompanhamento do PME. Porém percebemos que, em decorrência dessa intervenção, houve um menor contato entre as monitoras e a pedagoga, que passou a acompanhar mais de perto outras duas, responsáveis pelos “Canteiros Sustentáveis” e “Canto Coral”.

Junto a isso, tivemos ressalvas quanto ao senso de responsabilidade esperado, pois ocorreram episódios de displicência no acompanhamento das crianças, bem como baixa empatia durante a condução de atividades. Nesse sentido, o PME correspondeu aos mesmos conflitos e acomodações do turno regular, porém com menos profissionalismo e maior agitação dos alunos.

Não encontramos diferenças substanciais entre os episódios observados nas classes ou durante o PME, seja em relação às dominâncias ou às tentativas de diversificação do ensino. Mas observamos crescer a insatisfação de alunos em relação às práticas escolares. Alguns deles não chegaram a frequentar o Programa até o final (adiante retomaremos esse ponto).

EPISÓDIOS DO PME

As monitoras conversavam enquanto as crianças desenhavam. A menina Erica foi mostrar como estava ficando sua pintura, mas, como não foi ouvida, retornou ao seu lugar.

Em seguida a turma foi para o pátio. A atividade era o jogo de caçador. Chegando lá as crianças se dispersaram. Uma das monitoras se retirou deixando a outra sozinha. Nesse tempo, aconteceu uma briga entre os meninos. Depois de subirem numa gangorra, um deles se machucou.

Por conta disso, retornaram para a sala. A monitora desaprovou o ocorrido, dizendo-lhes que, por não terem cumprido o combinado, *“jogar caçador”*, teriam que voltar para a sala. Diante disso um aluno comentou com ironia: *“É! só pode brincar do que a professora mandar”*.

De um modo geral, a baixa variação das práticas escolares produzia processos de subjetivação marcados pela passividade de poucos, agitação de muitos e rebeldia de alguns alunos. A experiência do PME se mostrava empobrecida quanto à diversidade das atividades e mediações realizadas.

As monitoras adotaram como sistema fazer registro em folhas, individuais ou coletivas, ao lado de intervenções pelas quais objetivavam manter as crianças ocupadas e corporalmente aquietadas. Somente depois do registro em folhas avulsas elas arriscavam ir para fora da classe.

O planejamento das atividades, desde a primeira etapa, seguiu o mesmo sistema do turno regular, correspondente às lógicas supervisoras de preenchimento de planos e cumprimento de cronogramas. Subordinado aos ordenamentos do ensino regular, o PME, desde o retorno do recesso semestral de 2014, havia sido iniciado como se fora um *“parêntese”* da sala de aula convencional. Contudo, não deixou de ser recebido como um componente exterior, a despertar estranheza e curiosidade. Nas crianças despertou, inicialmente, interesse pela novidade e, em relação ao processo pedagógico, tendeu a ser neutralizado pelas ações prioritárias da escola. Havia preocupação evidente em evitar repercussões consideradas inapropriadas, identificadas como indesejada *“desorganização”* ou *“bagunça”*, caso houvesse risco de a escola desviar-se da instrução.

Observamos dois episódios relacionados a esse temor: *“o uso das carteiras escolares”* e *“interações com o ensino regular”*.

O USO DAS CARTEIRAS ESCOLARES

Na primeira etapa do PME, as monitoras se utilizaram com certa frequência da prática de sentar-se no chão, arredando as carteiras e preparando a sala antes de iniciar a aula. Por diversas vezes o mobiliário foi organizado em diferentes disposições – mesões; apenas as cadeiras; duplas; círculo; de costas para o quadro.

Mas, na segunda etapa, esse tipo de iniciativa diminuiu, posto que as monitoras preocupavam-se em deixar a sala da forma como havia sido deixada pelas regentes do turno contrário. Tornou-se praxe manter as carteiras numa mesma disposição.

INTERAÇÕES COM O ENSINO REGULAR

Além da restrição ao uso dos espaços escolares, notamos poucos momentos de acompanhamento pedagógico dos monitores. Assim, a lógica de distanciamento entre o PME e o ensino regular prevaleceu, sob vários aspectos.

Entretanto, tal distanciamento era vivenciado sem alardes, seguindo os cronogramas de atividades e os prazos do calendário. O PME foi assumido como um Projeto com tempo de realização pré-estipulado, que seria encerrado logo após o uso dos recursos materiais adquiridos com a adesão. Ao lado disso, as situações e demandas do contraturno davam-se, prioritariamente, conforme os acordos firmados com o coletivo docente do ensino regular. Mas, uma vez iniciadas, não ocorreram momentos de interação ou planejamento compartilhado entre docentes e monitoras. Sabia-se pouco sobre o conteúdo prescrito no Programa Federal. Tampouco as monitoras se envolveram nas frentes de discussão da proposta educativa da escola. E nem mesmo a coordenação sabia em detalhes o que estava sendo conduzido no contraturno, pois estava sistematicamente empenhada na supervisão do turno regular.

Nessa dinâmica, não havia comunicação planejada entre as duas frentes de trabalho, turno e contraturno. A execução do Programa acrescentava pouco em termos de inovação das práticas educativas, sendo sua condução induzida pelas lógicas de supervisão em andamento. E, mesmo sem comunicação direta entre docentes e monitoras, na dinâmica do contraturno se repetiam os mesmos isolamentos observados entre as classes, os quais eram replicados nos moldes do

ensino regular. No contraturno, atitudes discentes praticadas na classe regular eram transpostas para os novos grupamentos, por vezes potencializadas em episódios discriminatórios ou agressividade entre pares. Na condução do PME, os conflitos produzidos revelavam intervenções didáticas pouco abertas à valorização das interações sociais ou às autorias dos alunos em suas atividades escolares. Uma mãe observou essa incoerência quando, durante reunião pedagógica com familiares, perguntou o que era feito no Projeto, pois não se levava nada para casa.

Alan, tido como excelente aluno, participante das duas etapas do PME, também notou essa falta. Durante uma sequência de atividades do contraturno reclamou, *“porque tenho que escrever a resposta se ninguém vai ler e essa folha vai parar no lixo?”*.

De fato, as monitoras, especialmente na segunda etapa do PME, em 2015, fizeram amplo uso de atividades em folhas impressas, sem que as produções fossem arquivadas, expostas ou enviadas às famílias.

Mesmo assim, embora menos frequentes, práticas diversas foram ensaiadas, em sintonia com a possibilidade acenada pela escola de o ensino utilizar-se da experiência de mais tempo para estabelecer vínculos com os referentes culturais da localidade. Entretanto, tal ambição foi reduzida a esporádicas situações de acompanhamento pedagógico, atividades especiais e aulas passeio. Como quando a pedagoga acompanhou a monitora responsável pelo Projeto Canteiros Sustentável no preparo de sucos naturais. Atividade foi supervisionada, porque foi realizada no pátio interno, ao lado da cozinha. A pedagoga auxiliava a monitora no controle de comportamentos que poderiam gerar tumulto, ao mesmo tempo em que fazia o registro fotográfico do experimento.

Desse modo, seguindo as lógicas escolares em curso, no plano das intervenções didáticas o PME e as classes convergiram para práticas em comum, tanto em relação às padronizações quanto às tentativas de diversificação.

Entre as dominâncias, observamos: a preferência pelo espaço fechado; o aumento do trabalho de supervisão quando do uso dos espaços abertos; os registros em folhas, preferencialmente individuais; movimentação em filas; confecção de cartazes, textos coletivos sobre regras da boa convivência em classe; a organização das carteiras escolares, preferencialmente em filas; o assistir

filmes na biblioteca enquanto se espera o início dos trabalhos; a explicação com apoio em materiais concretos; pintar desenhos prontos e responder a passatempos; ficar sem recreio como castigo por mau comportamento; exercícios de repetição; elogiar os alunos durante realização das tarefas.

Entre as tentativas de diversificar ou motivar o trabalho nos grupos, registramos: iniciativas de mudar a disposição espacial das carteiras; realização de experimentos dentro e fora da classe; aulas-passeio; levantamento de brincadeiras tradicionais e/ou preferidas pelos alunos; tematizar a história de origem de brincadeiras conhecidas, como *“gato e rato”*¹⁰²; artesanato, em duplas e em pequenos grupos; momentos de livre brincar; brincadeiras orientadas e jogos; confecção de materiais concretos para uso didático, *“bingo dos números, dominó das operações matemáticas e tangran”*; produção de *“paródia da escola”*¹⁰³ e de apresentações artísticas em eventos festivos; permitir grupamentos por interesse e amizade; eventos inusitados que despertaram a curiosidade de todos: *“o barulho do trator derrubando os eucaliptos para abrir espaço no estacionamento rompeu com a monotonia da classe, adultos e crianças foram lá fora ver”*.

Nesses termos seguiram os Projetos do PME, nos dois dias da semana a ele concedidos e até que findados os recursos federais.

BANALIDADES DO COTIDIANO

Para concluir a demonstração das sistemáticas do contraturno, destacamos algumas características das participações das crianças, em episódios e falas, aqui reunidos como *“banalidades do cotidiano”*. Com elas demonstramos como a experiência de mais tempo era evocada nas contestações dos alunos ao PME.

¹⁰² No material preparado pela monitora com auxílio da direção, as crianças receberam um texto relatando a origem da brincadeira na Inglaterra, relacionada à luta do movimento feminista em torno do sufrágio universal, com consequente repressão policial. Quando presas, as mulheres faziam greve de fome, mas eram libertas, recebendo perdão oficial para assim evitar a produção de mártires. Na sequência eram novamente presas.

¹⁰³ As paródias foram àquelas apresentadas no Seminário Municipal de Educação integral.

Inconformidade: *“mais uma hora na minha sala de aula”*, disse o Douglas, desanimado.

Bajulação: o Luís tentou distrair a monitora para que a atividade durasse mais tempo e não se desse início a outra; com esse propósito fez várias perguntas. *“Profe... De que música você gosta? É eletrônica? Essa aula aqui é de brinquedoteca né?”*.

Coleguismo: *“o Nelson saiu porque achou chato”*, foi a resposta do Claudio para o Daniel, que havia percebido a falta do colega.

Insatisfação: *“não sei o que tem haver essa história de notas musicais com essa letra de ostentar para o mundo alegrar, não gosto, acho muito rápida, não consigo ler e cantar ao mesmo tempo”*, protestou Renan.

Curiosidade: *“sabia, as minhocas fazem furos na terra? Elas têm boca?”*.

Cúmplices: *“monitora, eu sei onde fica a composteira, perto do parquinho né?”*.

Animadas: *“a brincadeira é sair da sala e depois retornar para receber pistas dos amigos para adivinhar qual é a música”*, explicou Aline.

Choro: *“professora dá atenção a ela porque tá chorando, tadinha, errou a folha”*.

Brigas: três meninos se empurram, um se machuca e os outros dois são levados até a diretoria. Quando retornam andam pela classe se fazendo de malvados.

Fuga: enquanto todo mundo fazia a lição na folha, dois meninos brincavam com um jogo de cartinhas.

Agitação: o coral estava sendo posicionado por ordem de tamanho. A canção era conhecida da TV infantil e as crianças aproveitavam-na para se tocar, aproximar os corpos, passar as mãos nos cabelos umas das outras, empurrar, falar todas ao mesmo tempo.

Confusões: na Biblioteca as meninas discutiam. Aline disse, *“cada um tem direito a uma cadeira durinha e outra fofinha”*. Eliana ameaçou: *“a Claudia mandou dizer que se não der a cadeira vai chamar a diretora”*. Diante de nova recusa, a própria Cláudia foi tirar satisfação, *“minha filha, eu falo para a diretora mesmo que você seja prima dela”*. Olhando para uma amiga da rival completou: *“e você não vai fazer nada porque não é pau mandado!”*.

Competição: durante o ensaio da canção que seria apresentada numa reunião festiva, a monitora organizou um júri: os meninos dariam notas para a cantoria das meninas e vice-versa. Iniciada a brincadeira, ambos os lados usavam as notas, de 0 a 10, para favorecer ou prejudicar uns aos outros, conforme suas preferências pessoais.

Autonomia:

Alex explicou como foi sua aula-passeio, conduzida pela monitora do Projeto Canteiros Sustentáveis: “a gente chegou e tava cheio de uva japonesa no chão. Pegamos, lavamos e comemos. Fomos ver a horta da Andreia. A professora perguntou o que era cada planta e nós respondemos algumas e outras ela explicou. Ela também explicou sobre as ervas medicinais. Tinha tudo isso na horta da Andreia e até plantação de milho. Tinha muita mimoseira. A gente descascou, comeu e jogou as cascas na horta para servirem de adubo. Depois de comer mexerica fomos ver os bodes e as galinhas. Voltamos a pé. No caminho comemos uva japonesa de novo. Em fila caminhamos até a escola. Daí acabou”.

CONSTATAÇÕES DO PME

Com o registro das “*banalidades*” não estávamos a condenar a experiência, apenas buscávamos observar os fatos corriqueiros sem minimizar nem supervalorizar os acontecimentos. Nosso interesse era acompanhar os ritmos, as tentativas e erros, os êxitos e as dificuldades das práticas educativas. Nesse sentido, a permanência prolongada na escola favoreceu o registro de uma gama de eventos, alguns dos quais escapavam às regularidades, oferecendo gradientes miúdos de inovação e aceitando a simplicidade dos processos educacionais intentados.

Tomando por base as padronizações do ensino, víamos que a condução do PME endossava práticas pedagógicas restritivas, pois ao invés de ser convertido em um tempo e espaço propício ao debate e problematização das questões formativas, tendeu a ser um reforçador das dominâncias da forma escolar convencional. Com o agravante de, em algumas circunstâncias, ocorrerem mediações displicentes e descompromissadas por parte dos adultos, até mesmo reforçadoras de estigmas e preconceitos. Não por acaso certos conflitos ocorridos no período regular ressurgiram em lances fragmentários e informais – na hora do café, no recreio, no encontro casual entre professoras em hora de atividade, nas

brigas entre as crianças. Como também, em momentos formais, atrelados à condução do trabalho pedagógico, como o PME.

Coadunadas com as aulas regulares, as iniciativas de mais tempo não foram preferencialmente configuradas como experiências transformadoras do ensino convencional. Deram-se nos limites da escola e prioritariamente nas classes. Foram ao encontro de episódios com conflitos crescentes, por meio dos quais alguns alunos entraram em confronto aberto com as normas impostas.

Nesse sentido, o PME expôs fragilidades da escola. Na regra, as práticas conduzidas foram ao encontro da cultura da escola, estabelecendo pequena margem de mudança. Diante dos episódios analisados, compreendemos porque o Projeto que sucedeu o PME, na visão da escola, acentuou o controle disciplinar de um grupo de alunos, sendo justificado pelo coletivo docente como estratégia de correção de comportamento socialmente inadequado à aprendizagem.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA II: OS ALUNOS

Na escola, verificamos o peso das estruturas sociais vigentes, atuantes enquanto lógicas conformadoras dos processos formativos vivenciados e, não raras vezes, geradoras de insubordinações.

Vale dizer que já havíamos identificado o controle externo do trabalho pedagógico (APPLE, 1989), repercutindo nos processos educativos observados. Concretizava-se como atividade regular incorporada ao cotidiano da escola investigada. Diante disso, o ensino ministrado correspondeu, em parte, a um sistema regulado por expectativas de aprendizagem mensuráveis, replicadas por incentivo das políticas de avaliação externa e seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico. Sob essa determinação, os alunos do ensino fundamental haviam definido atitudes desafiadoras da escola, conforme demonstrado nos episódios selecionados para a descrição das classes e dos sistemas do contraturno. Mas por outro lado, quando expressaram apreço pela convivência com os outros, fizeram uso de lógicas sociais integradoras, relativas ao sentimento de pertencer a um grupo. Por várias vezes se mostraram dispostos à experiência educativa.

“Mais educação foi assim. O banco era de três lugares. Tava eu e a Priscila do quarto ano e a Alice sentou em um dos lugares. A gente começou a conversar e ficamos amigas. O Mais Educação era pra gente aprender mais. Eu entrei porque estavam todas as minhas amigas e também pela curiosidade. O pai achou bom pra eu não ficar só na rua com a minha prima e a mãe deixou eu decidir”. (Ana, 4º ano).

Quando se tornaram rebeldes prevaleceram atuações aleatórias, isto é, não estiveram prioritariamente voltados a um trabalho discente orientado para finalidades comuns ou para a organização de pautas coletivas.

“Do trabalho das assistentes eu gostei, do Mais Educação não. Não quis continuar. Tenho vontade de ficar em casa com minha irmã, mas a mãe disse que era para eu ir porque não tinha como me cuidar. O tio está ajudando na construção da casa e eu queria estar

lá. Aqui as meninas me tiraram do sério e eu fui chorar no banheiro. Gritei porque não queria ficar”. (Ângela, 5º ano).

Os confrontos ocorriam de modo oportunista, conforme as circunstâncias e acontecimentos diários. Nessas condições, em grupos reuniam forças para minar, velada ou acintosamente, as autoridades adultas da escola.

“Tava todo mundo fazendo bagunça. Aí a professora [de Ciências e Educação Física] falou que a coisa mais importante na escola é estudar. Bateu o sinal e eles [os meninos bagunceiros] quiseram desobedecer. Tipo assim forçando para sair da sala. Chegou nossa professora [regente] e falou que eles não podiam ir porque tinham ficado sem recreio”. (Célia, 5ºano).

Registramos movimentações coletivas organizadas, direcionadas às autoridades escolares, como quando um grupo de meninas decidiu falar com a diretora para formalizar uma reclamação quanto ao PME.

“A gente esta indo dizer que não estamos achando justo ficar aqui na sala enquanto os outros puderam ir lá fora plantar suas mudinhas e queremos que a monitora nos trate igual a todos”. (Bianca, 5ºano).

Mas, de um modo geral, as práticas diárias eram atravessadas por momentos esporçosos de comprometimento coletivo, geralmente concentrados em temas periféricos do ensino instrumental, articulados aos interesses e desempenhos da infância e adolescência.

“Agora estamos copiando um texto da aula de Literatura. A gente vai fazer um desenho e inventar um final para essa história que é sobre uma capivara que está procurando uma professora-onça. Acho que vamos ler nossos finais uns para os outros”. (Katia, 5ºano).

Assim, a adesão dos alunos aos projetos de contraturno e propostas do ensino regular não se dava como o esperado, e as tentativas de explorar os interesses manifestos pelas crianças, nos Projetos e momentos especiais das

aulas, acabavam por se deparar com os limites espaciais e com o sistema de supervisão aplicado às docentes e às monitoras do PME. A preocupação permanente era não perder o controle sobre as turmas.

Entre os alunos mais velhos, quando da realização do Projeto Indisciplina/Convivência, as insatisfações se exacerbaram. Registramos gestos de agressividade, de recusa à escola e de discriminação entre pares. Essas desorganizadas participações, em nossa leitura, estiveram conformadas às lógicas sociais de exclusão, de competição e de controle, tornadas presentes no cotidiano escolar, as quais estiveram relacionadas aos incômodos gerados nas relações interpessoais entre pares e com os adultos.

Daniel mostrou como se posicionava nesses confrontos. Usando de suas interações sociais para desafiar as normas aceitas pela maioria, explicou como compreendia suas amizades.

“Amizade serve pra gente não ficar em confusão um com o outro. É quando fazemos confusão juntos, do tipo abrir torneiras. Outro dia quebramos um treco da horta e aterrorizamos as meninas. Só paramos quando nos ameaçam dizendo que vão chamar o Conselho Tutelar”. (Daniel, 5º ano).

Na mesma proporção dos tumultos, cresceu a reprimenda da escola àqueles alunos, tratados como casos de indisciplina. Eram grupos minoritários, mas suas atitudes se amplificavam no cotidiano das classes. Contra essas participações vigoraram proibições generalizadas, bem como ações pedagógicas concentradas no mau comportamento individual. Certas estratégias, como assinar o livro de ocorrência, chamar os pais para conversar, oferecer mais tempo de escola tendo em vista disciplinar e melhorar a aprendizagem, eram direcionadas a esses alunos.

Diante desse encaminhamento, o estigma do bagunceiro, reconhecido como incapaz de aprender porque indisciplinado, ganhou espaço. Alguns casos individuais reforçavam essa associação, pois havia trajetórias de insucesso marcadas por recorrente dificuldade em realizar o que lhes era solicitado, entre alunos assumidamente rebeldes e repetentes. Apesar disso, nem todos se enquadravam na descrição. A escola associava os perfis de alunos, mal comportados e defasados na aprendizagem, aos casos de vulnerabilidade social

ou à dificuldade de pais e mães na educação dos filhos, casos tratados, exclusivamente, como produzidos por modelos familiares de socialização tidos como “*desestruturados*”. Por meio dessa compreensão, a escola definia seus critérios para a oferta das iniciativas de mais tempo. Porém, nem todos os alunos vulneráveis eram indisciplinados. Nem todos os que eram considerados rebeldes se enquadravam exclusivamente no perfil de carência e desestruturação familiar ou risco social. Nem todos se expressavam por meio do confronto. Como a menina Vitória, extremamente quieta, repetente por dois anos e que era uma das últimas a ser deixada em casa, exaurida após ser atendida individualmente pelo Reforço Escolar e pelo atendimento psicopedagógico oferecido pela prefeitura.

Tampouco as famílias correspondiam majoritariamente a um perfil negligente ou despreparado.

Isso foi possível notar quando conversamos individualmente com os alunos, ocasião em que eles fizeram relatos orais a partir de seus registros fotográficos. Aliás, a fala dos “bagunceiros” foi modesta em comparação com a de alguns alunos tidos como quietos, os quais nos relataram pormenorizadamente suas atividades extraescolares, suas responsabilidades no âmbito familiar e suas participações no turno e contraturno escolar.

Entretanto, nas intervenções didáticas buscadas pela escola, a ausência e negligência da família surgiam como justificativa para o comportamento dos alunos, como se as razões dos confrontos produzidos estivessem movidas, exclusivamente, por causas exteriores ao ensino. Conformados a essa prerrogativa, os próprios alunos com suas famílias demonstraram aceitação ao estigma de desajustados. “*Eu acho que fui escolhido porque aterrorizei as pessoas da escola*”. (Roberto, 5º ano).

Sem maiores questionamentos foram autorizados, por suas famílias, a participarem das propostas de contraturno. Mas nem por isso a escola deixou de ser contestada, em situações como: receber mães contrariadas com episódios

ocorridos nas classes de contraturno; comentários e perguntas dos responsáveis durante reuniões coletivas; e o desligamento dos alunos dos projetos.¹⁰⁴

Contudo, os casos de indisciplina, embora minoritários¹⁰⁵, repercutiam no conjunto da escola, pois os envolvidos assumiam abertamente atitudes desagregadoras, a despeito da rigidez dos processos e através de suas emergentes rebeldias juvenis.

8.1 PARTICIPAÇÕES DOS ALUNOS E SUAS VISÕES DE ESCOLA

As participações dos alunos não estiveram isoladas dos embates históricos relativos às finalidades educacionais socialmente disputadas. Tampouco podem ser compreendidas como se exclusivamente produzidas por conjunturas exteriores à escola. Examinando o que eles criticavam em sua escola, encontramos rastros de uma experiência escolar desejada e que se manifestava com atitudes contrárias ao ensino ministrado. Por meio da tensão nas relações interpessoais outra educação era reinvidicada, ainda que as participações tenham tido baixa conscientização a respeito da amplitude societária de tais demandas e expectativas. Os gestos de afronta, em nossa interpretação, mantiveram-se num nível de crítica superficial ao ensino, mas mesmo assim expuseram os obstáculos da escolarização, gerados no automatismo das regularidades do ensino.

Refletindo sobre a rebeldia dos alunos, retomamos a noção de experiência (FREIRE, 1987; DUBET, 1994; LAROSSA, 2002; BENJAMIN, 2013), esclarecida não no sentido utilitário da palavra, mas como fonte de significação da educação integral. No diálogo com os autores mencionados, encontramos elementos reveladores da diversidade cultural dos alunos da Capoeira, e da versatilidade de suas interações na/com/contra escola.

¹⁰⁴ As reuniões individuais com os familiares não estiveram abertas à pesquisadora.

¹⁰⁵ Ao longo do trabalho de campo registramos dez alunos reiteradamente envolvidos em situações de confronto, num universo de cerca de 80 matriculados.

Uma vez mais, instigados pelos aforismos bejaminianos, sustentamos uma compreensão da experiência enquanto narrativa e memória. Daí a opção da pesquisa pelas inserções das falas significativas e das descrições de episódios protagonizados pelas crianças. A perspectiva histórica, encontrada nesse autor, repousa na preocupação de não deixar morrer o narrador, no caso a criança, pois, para ele, onde a arte de dar conselhos se esgota, a barbárie (KRAMER, 1998) avança sobre a experiência, tornada incomunicável. Especialmente quando se trata da vida dos mais frágeis.

Benjamin (2013) nos ajuda nessa compreensão ao desenvolver sua crítica à profusão do pensamento único, deflagrador de indescritíveis atos de violência histórica. Ele se refere aos processos desumanizantes, cristalizados em monumentos e narrativas históricos oficiais, edificados sobre silenciamentos promovidos.

Decorre dessa compreensão histórica a busca incessante pela experiência, compreendida como narrativa da memória (vestígio, fragmento) a ser resgatado e colecionado. Reportada à educação, a crítica do autor denuncia a forma escolar instrumental como vazia de sentido, porque apartada de seu conteúdo substancial, em razão da experiência cultural. Trata-se de um artificialismo sobre o qual a Pedagogia em muito se afirmou, edificando-se como intervenção didática de sentido único. De um modo uniforme, sistematicamente ignorou a criança, ocultada no papel de aluno e cidadão.

Dentro dessa compreensão, a experiência estaria motivada por uma curiosidade histórica, tanto pelo que foi esquecido como por aquilo que permaneceu do passado e que reaparece nas práticas cotidianas contemporâneas. Assim, Benjamin (2013) convida a uma narrativa capaz de ouvir um silêncio gritante, dedicada a saber como certas permanências se transmutaram em novas histórias (re) contadas pelos atores sociais. Nesses termos, há a possibilidade do cotidiano se revelar um lugar de convergências, suscetível aos movimentos de abertura pedagógica, por meio dos quais se potencializa a criação intencional de processos de rememoração de um passado fragmentário, retomado amiúde e por debaixo de escombros.

Em matéria de ensino, a nosso ver, essa noção benjaminiana extrapola a simples vivência, restrita ao agora, além de desfazer – ou ao menos relativizar – a

imposição de processos formativos de sentido único. A experiência educativa é aquela que pode ser retomada, dobrada sobre si mesma e/ou colocada em relação a outras narrativas e memórias.

Como curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997), essa seria a característica da experiência educativa transformadora, criticamente debruçada sobre os detalhes, por vezes esquecidos. Os sujeitos da prática social, por meio dela, seriam instigados a objetivar o ensino como uma prática social amplificada, forçando a construção de processos formativos substanciais da produção de sentidos sobre a realidade.

Através de Larossa (2002), avançamos nessa direção. Com ele nos concentramos na lentidão como fundamento da noção de experiência. Encontramos em sua argumentação o princípio educativo oposto às práticas de urgência, que impedem a experiência reflexiva. Por meio dessa compreensão, surge a disposição de tornar a escola uma experiência transformadora, formativa. Distanciada da busca incessante por eficiência, a experiência formativa é aquela que transcende a superficialidade das participações e das uniformidades do ensino convencional. Assim sendo, recusa as práticas educativas aceleradas, nas quais não há espaço para o questionamento ou para a expressão de autorias. Contrariando a lógica da urgência, a lentidão dos processos educativos recorre à necessária serenidade na construção dos processos socializadores. A experiência em Larossa (2002; 2015) está em busca de uma educação transformadora da subjetividade individual e coletiva. Nesse sentido, prioriza o dar tempo e espaço para que a mediação pedagógica alcance profundidade.

Como já mencionamos antes, trata-se de um gesto de interrupção que admite um ator social em repouso, estado que lhe favorece se deixar atravessar por uma gama de sentimentos, acontecimentos e conhecimentos. Na experiência como travessia, o aprendiz alcança dimensões amplificadas de sua própria formação e, nessa subjetivação, não pode, simplesmente, trocar um percurso por outro ou com outro. As aprendizagens conquistadas e os conhecimentos compartilhados num grupo se referem à particularidade das relações humanas, dentro de um contexto relacional e que repercute na formação de subjetividades.

No ensino, tal perspectiva nos permite ponderar sobre um saber de experiência feito, objetivado nas interações sociais e mediado pela cultura:

[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, ou em definitivo uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LAROSSA, 2002, p. 27).

Por essa orientação, a educação se torna integral quando vai ao encontro da pluralidade de mundos culturais. Sob a singularidade de cada experiência social, edifica e promove processos de conhecimento e de subjetivação. Isso, de um modo relacional e tendo a alteridade como mote.

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém para si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LAROSSA, 2015, p. 51).

Daí que na construção das jornadas pedagógicas, os processos e as mediações culturais desencadeados necessitem pautar temas e conteúdos aquém da instrução:

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os temas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 68).

A educação dialógica, nesse sentido, é um ato de liberdade e ousadia, para o qual se faz necessário acionar o saber de experiência feito, individual ou de um grupo, para torná-lo refletido, isto é, objeto de insistentes retomadas. Interessada na prática da pergunta, essa Pedagogia é aquela que toma para si o detalhamento da ação cultural como estratégia de superação da educação bancária, capacitando o pensar criticamente, segundo crescentes níveis de compreensão da realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 70).

Nessa compreensão, a noção de experiência se completa, também fazendo referência a uma particularidade histórica e cultural. Emerge da vida cotidiana e das situações limites dessa temporalidade. Nela os imperativos da educação integral se associam e com ela disputam espaço nas arenas sociais, nas quais circulam informações e conhecimentos.

EU NÃO GOSTO DE NADA NA ESCOLA

Contudo, algumas visões de escola recolhidas da fala dos alunos remontam um lugar educativo sobre vários aspectos abaixo das expectativas de uma educação transformada.

Reunimos à reflexão versões de alunos pouco esperançosos em suas relações com a escola. Suas falas comunicam aquilo de que sentiam falta por estarem mais tempo nela. Acolhendo suas queixas a pesquisa se iniciou no registro de referentes culturais apontados pelos alunos e, por meio do diálogo, conseguiu as primeiras aproximações com a localidade.

Para Joel, aluno do quinto ano, com 12 anos de idade, estar mais tempo na escola é uma experiência odiável. Em entrevista espontaneamente concedida, registramos suas falas: “Não gosto da escola, aí eu tiro uma pira! [sobre o hábito de falar palavrões]. Odeio a escola!”

O menino se referiu à experiência escolar como vazia de um sentido educativo pulsante, prevalescente o senso de insatisfação pessoal. E mesmo relacionando o tempo de escola como necessário para a sua realização pessoal no futuro, essa experiência foi por ele entendida como insuficiente: “O que está acontecendo é que eu não gosto de nada na escola. É isso! Eu só gosto porque a escola vai me dar [...] realizar [...] como eu posso dizer? [...] Me dar um futuro melhor! Um trabalho bom”.

Deslocado em relação às expectativas de aprendizagem nele depositadas, teve dificuldade em identificar, no tempo presente, benefícios de estar na escola. Esquivando-se do ensino instrucional, recorreu ao grupo de amizades, às atividades lúdicas e aos momentos de expressão corporal.

“– Então, o benefício da escola estaria lá na frente? E agora, você acha chato?

– É.

– Mas como é isso? Insuportavelmente chato?

– Não [...] Nem tanto [...] porque eu tenho meus amigos [cita os nomes].

– Então pra você valem muito as amizades que você tem aqui na escola?

– Hahã.

– E tem outras coisas valiosas, alguma atividade de que você goste?

– Só o pebolim.

– Alguma atividade da classe, algo que possa te ajudar um dia.

– Eu não gosto de nada disso, mas tem que gostar né?”.

Quando solicitado a listar as coisas de que não gosta, recuou. Em suas ponderações, tentou corresponder ao relativo prestígio socialmente atribuído à escola. Em sua fala evocou o que pensou ser a resposta esperada pelo adulto, no caso a pesquisadora que fazia a pergunta.

“– Faz uma lista das coisas de que você não gosta.

– Ah! Eu gosto de matemática [...] um pouquinho. Por conta da professora.

– Humm. Então tem coisas de que você gosta?

– Hahã.

– Antes você disse que não gostava de nada, então do que você não gosta?

– Brigas.

– E você é brigão?

– Um pouco, meu pai diz que entro na onda dos outros”.

A cada explicação retornava o descontentamento em relação à escola. A experiência educativa, pouco atrativa e monótona ressurgia, deflagrando processos de subjetivação considerados injustos.

- “– E porque você diz que a escola é chata?
- Porque enjoa vir todos os dias.
- E quando você fica de férias, dá vontade de voltar?
- Bem pouco [...] Mais de encontrar as pessoas, né?”.

Havia ciência de que o percurso da própria escolarização ou a vontade de progredir no sistema educacional não seria, necessariamente, coerente com o que a sociedade e a escola diziam esperar de “alunos como ele”. Tampouco compatível com a vivência do tempo da infância. Nessa circunstância, a falta de interesse pelas coisas da escola surgia tensionada como incongruências entre distintas expectativas pessoais, familiares e sociais.

- “– Se você tivesse que fazer uma explicação da escola para outra pessoa o que diria?
- Diria que é legal vir. Que você conhece bastante gente. Faz amizades. Você aprende. E que eu gosto de vir pra escola quando não tenho nada pra fazer em casa.
- Você tá querendo dizer que tem sempre alguma coisa que deixa de fazer porque tem que vir para a escola?
- É.
- Por isso que é chato, então? Mas você quer estudar até quando?
- Até terminar. Como meus irmãos. Até o terceiro ano”.

Seu relato expôs o artificialismo do ensino convencional, vivenciado como vazio de sentidos, experimentado como um hiato entre a infância e o futuro. Nesse dilema, compreende-se a dimensão do conflito, revelado pelo menino, entre se adaptar a escola e, ao mesmo tempo, afirmar-se em lealdade aos pares. Dilema retomado perante a família, diante do qual a escola se oferece como sistema social regulador do presente em razão de um vir a ser.

- “– Então você vai estudar mais sete anos?
- É [...]
- E você acha muito tempo?
- Não [...] Não é muiiiiito [...] Mas é muito!
- Como você pensa o seu futuro?
- Eu quero trabalhar de caminhoneiro [...]

- Entendi, se continuar estudando como seus irmãos pode até entender de mecânica e assim ser um bom caminhoneiro?
- Sim. Meu pai trabalhou em oficina de refrigeração”.

Demarca-se assim a instrução como um corte na infância, visto não haver acolhida de seus temas, dos conteúdos ministrados e das práticas compartilhadas. O depoimento do aluno Joel expressa essa falta.

- “– Que mais você deixa de fazer para vir para a escola?
- Andar de magrela [bicicleta]. Às vezes eu tô inventando [...] Brinco de caminhão. Faço o volante, os aceleradores com pedaços de pau. Tenho um montão de amigos [cita os nomes]”.

Alunos como Joel acabam assumindo para si a postura de desajustados, como se a confirmar o modo com a escola os trata e os vê. Implicitamente estão a gritar que não encontram sentido nas práticas vivenciadas.

Suas visões de escola e expectativas de futuro o levam a tomar posição oscilante frente aos amigos e em relação aos dispositivos disciplinares oferecidos na escola. Porém, do mesmo jeito que os alunos tidos como ordeiros, sua demanda era por oportunidade de convivência, movimento corporal e amizades. Ocorre que ele decidiu se relacionar desordeiramente com a escola, afirmando-se desse modo perante os pares. Em grupo, contesta as relações escolares, tidas como detestáveis.

- “– Quando acontece uma conversa séria sobre vocês entupirem o banheiro, riscarem o livro da professora, coisa e tal. Por que isso tá acontecendo?
- Eu sei quem foi, mas não vou contar.
- Outro dia você e os meninos deixaram a torneira vazando por gosto [...] escutei de um deles que era para destruir a escola.
- É, mas só quando eu sair.
- Será que daqui a sete anos você ia gostar de ver essa escola aqui onde ela está? Ou você ia querer que ela não existisse mais?
- Não sei”.

Individualmente tenta corresponder à expectativa dos adultos. Incorpora como sua a fala de seus professores e família. Reticente, se refere a um futuro demasiado distante e, nesses termos, forja e conforma o seu trabalho de aluno.

QUERIA BRINCAR COM MEU CAVALO

No cotidiano escolar encontramos referentes culturais externos, que confluem nas regularidades do ensino, implicados nas lógicas de subjetivação incentivadas. A ação social mostra-se rica em detalhes sobre como e em que condições a experiência cultural das crianças acontecia. Em cada banalidade apreendida disputas societárias apareceram, personalizadas nos posicionamentos individuais e nas distintas ou concomitantes práticas escolares implicadas. Conforme as circunstâncias e as características sócio-históricas em jogo, a ação individual dos alunos repercutia nos processos pedagógicos e se definia em relação à experiência social mais ampla.

Como vimos, na escola da Capoeira o trabalho solicitado aos alunos era cadenciado pela produção individual, restrita ao uso da folha ou do caderno, à cópia do quadro de giz, ao silenciar. Era um trabalho compassado por lógicas escolares que reforçam as regras prescritas para um bom comportamento e para o melhor desempenho nas avaliações. Ocorre que tais sistemáticas escolares fracassavam, na medida em que iam sendo tensionadas, mesmo entre os alunos mais novos. Como quando mostravam suas produções em folha uns para os outros ou usavam os tempos ociosos para conversar sobre variados assuntos. Insistiam em pedir permissão para transitar pela sala de aula e pela escola. Com essas atitudes interferiam nos ordenamentos pedagógicos instituídos. Essas formas de atuação eram contrastadas aos ritmos escolares, pois se davam enquanto a maioria tentava corresponder às tarefas solicitadas. Nem sempre agiam em concordância com os seus pares, o que muitas vezes gerava embates abertos ou velados. Alguns deles eram levados às autoridades escolares, a exemplo do que sucedia após as brigas ocorridas durante os recreios, nas classes ou no ônibus.

Contudo, as contestações observadas nem sempre se davam mediante confrontos abertos com a escola. Também ocorreram por meio de atitudes como ficar emburrado, chorar ou simplesmente recusar-se a fazer o trabalho solicitado.

Entre os menores, capturamos descontentamentos individuais e coletivos, manifestos nesse sentido, expressos como distrações e na percepção de que estar na escola mais tempo pode ser uma grande injustiça.

Em uma roda de conversa com as crianças menores, na primeira etapa do PME, a monitora ensaiava aproximação com o contexto cultural local. Ela perguntou do que as crianças brincaram no final de semana e fez o levantamento das brincadeiras da infância de pais, mães e avós.

Entre as atividades listadas: *“vídeogame, andar de bicicleta, cavalgar, brincar com os cachorros, ir a um churrasco, pescar e ajudar a limpar o peixe, reunir amigos para fazer de conta que é um barzinho ou escolinha, casa de boneca, pega-pega e apostar corrida”*.

As famílias também escreveram sobre suas brincadeiras de criança: *“fazer vaquinhas com barro, caçar passarinho, brincar de bola, bets, andar de perna de pau, esconde-esconde, peteca, subir em árvore, bolica, polícia e ladrão, rolimã, balançar no cipó, fazer boneca de pano, amarelinha, bola de meia e soltar pipa”*. Todas essas brincadeiras eram conhecidas dos mais jovens.

Mas quando a monitora tentou ensinar uma brincadeira nova para o grupo – *“uva, maçã ou salada mista?”* – não conseguiu concluir da forma esperada, pois as crianças se dispersavam com facilidade. Entre os participantes dessa brincadeira, o João se disse contrariado porque *“não queria estar falando sobre essas coisas”*. Queria estar com o pai mexendo nos cavalos. O menino estava isolado, emburrado e não queria brincar. Durante o lanche falou sobre como se sentia. Três meninas se aproximaram para consolá-lo, dizendo que também gostavam dos cavalos e de suas cores, *“gateado, que é preto com branco, lobuna, que é marrom”*.

Sonolento, ele reclamou do PME. Foi enfático ao dizer *“eu não queria estar aqui”*. Contrariado, continuou a nos dar sua explicação.

– A que horas você brinca com seu cavalo?

– Eu só tenho uns tempos quando o meu pai está em casa. Aí eu brinco de puxar corda, passear.

– E você já andou em cima dele?

– Já, uma vez.

– E ele tem nome?

- Sim. Desde que eu ganhei, pensei rápido. Olhei e ví uma coisa na cabeça. Chamei de Lua.
- Então é uma fêmea?
- É uma menina.
- E você dá alimento a ela?
- Dou cenoura, comida misturada e dou água.
- Hoje de manhã você falou o tempo inteiro da Lua. Está com saudade dela?
- Eu tô.
- E quando você vai poder brincar com ela? Amanhã?
- Só quando o meu pai está em casa e amanhã ele não vai estar. Só hoje que ele tá.
- É por isso que você está chateado?
- Sim [com a cabeça].
- Mas a aula não foi legal?
- Foi [...]
- O que você mais gostou?
- [Negativa com a cabeça].
- Você não gostou de nada?
- Não”.

Mais uma vez em suas insatisfações, falas espontâneas e distrações, alguns alunos mostraram o quanto consideram injusto um tempo escolar que os priva das situações de convivência, de liberdade e do movimento corporal.

Por mais de uma vez desfizeram ou mostraram-se descontentes com as padronizações escolares.

Por meio de suas falas, gestos e atitudes, denunciaram as incoerências percebidas nas sistemáticas da escola, a exemplo dos combinados e das atividades na folha, que serviam muitas vezes para preencher um tempo destinado a esperar, sem que fosse explicitada a finalidade educativa das tarefas realizadas. Conforme transcorriam as sistemáticas educacionais, o trabalho dos alunos se objetivava no confronto com o contraditório. Tomados pela ironia, pela indiferença ou passividade, referiram-se às incoerências e às dificuldades próprias da cultura da escola.

Desse modo, a ação dos profissionais da escola e dos alunos, entre si e uns com/contra os outros, variou entre a regra e a burla, entre a afirmação e a negação do “pedagogicamente correto”. E nesse sentido, os processos de subjetivação, captados nas entrevistas externaram, preferencialmente, visões negativas da escola.

8.2 O PROJETO É INDISCIPLINA OU CONVIVÊNCIA?

Ao final do período de realização do PME a escola convidou aqueles alunos considerados como casos de indisciplina e identificados como em situação de vulnerabilidade social para um novo Projeto de Contraturno. Dez alunos foram chamados a participar, com a autorização formal da família. A reunião foi conduzida no final do primeiro semestre letivo, mediada pela equipe de profissionais da escola e da assistência social do município. Foi realizada num sábado. Estavam presentes os responsáveis, a diretora da escola, duas professoras e a pedagoga, além de duas profissionais do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social).

Naquele momento, as famílias foram informadas de que se tratava de um trabalho em parceria, configurado a partir de política nacional intitulada “Serviço de Convivência e Fortalecimento do Vínculo Familiar e Comunitário”.

O trabalho seria realizado uma vez na semana, no formato de oficinas, conduzidas por uma psicóloga e uma assistente social, ambas do CRAS, podendo ocorrer participações de outros profissionais das Secretarias de Saúde e Esporte e Lazer, porquanto se tratava de uma *“ação intersetorial no território”*.

O Projeto ocorreria na escola durante três meses, abrangendo dança, artes, esporte e dinâmicas de grupo. Também haveria acompanhamento pedagógico da escola, conduzido por uma estagiária remanescente do PME e que havia sido contratada pelo município. As famílias receberiam acompanhamento paralelo em suas casas, segundo outras frentes de trabalho previstas pela Assistência Social.

ALUNOS CONVIDADOS

Raimundo era do terceiro ano e já havia passado por um conjunto de encaminhamentos para recuperação de sua *“defasagem de aprendizagem”*, entre elas, o PME e o Reforço. Quando foi iniciado no Projeto estava mais adaptado. Havia construído um lugar de aceitação entre os meninos considerados bagunceiros, embora continuasse sendo objeto de atitudes discriminatórias.

Leandro, Marco Aurélio e Igor eram do quarto ano. Os dois primeiros, considerados bagunceiros, haviam desistido do PME em 2015. O terceiro recebia

acompanhamento pedagógico no Reforço. Os três participaram das duas fases do Programa.

Os demais eram do quinto ano, quatro meninos e duas meninas. Leonel era o único estreante nas ofertas de contraturno. Flávio, Robson, Joel, Ângela e Carolina haviam participado do Programa Mais Educação, mas apenas Carolina não havia desistido. Ela recebia também acompanhamento pedagógico, via Reforço Escolar.

CONVERSA COM OS FAMILIARES

A reunião iniciou com a fala de uma das assistentes, direcionada aos pais. O foco da exposição foram questões sobre a vulnerabilidade social e a frequência. As falas se intercalavam entre as autoridades da escola e da assistência. Enquanto isso, os familiares permaneciam escutando.

A diretora ressaltou a baixa participação nos eventos e a pedagoga reforçou perceber a necessidade de as crianças assumirem responsabilidade no estudo, pois muitas vezes *“estar fisicamente na escola não indica compromisso com a própria aprendizagem”*.

Uma das professoras falou de sua necessidade de receber ajuda da família, para saber *“como deixar as crianças mais interessadas e comprometidas”*. Num tom maternal se referiu à escola como uma segunda casa, dizendo considerar seus alunos *“verdadeiros filhos”*. Nessa linha argumentativa, a equipe escolar fez o convite à participação das famílias. Em seguida abriu a conversa para que os responsáveis também colocassem suas expectativas sobre a participação de suas crianças em um novo Projeto. Mas eles se mantiveram na posição de ouvintes. A equipe da escola continuou a falar sobre o Projeto, focado no acompanhamento disciplinar e em preparar as crianças para o estudo, por meio do auxílio às tarefas de casa e do incentivo ao hábito de estudar.

As assistentes tomaram a palavra para explicar como se daria o trabalho. Disseram ser esse um serviço pelo qual pretendiam criar espaços de convivência entre crianças, escola e famílias. Paralelamente, o acompanhamento se daria também nas casas, por meio do auxílio a cada família e com o cuidado de não expor as pessoas.

Concluída a explanação institucional, foi feita uma dinâmica de grupo sobre as expectativas dos presentes em relação ao Projeto e serviço apresentados. Os familiares foram os primeiros a falar. Decidiram se autorizavam ou não a participação de suas crianças, como se comprometiam e quais eram suas demandas. Na dinâmica, cada pessoa fazia uma bolinha de papel adesivo para representar sua expectativa. As bolinhas iam sendo grudadas umas nas outras para simbolizar a construção coletiva, com base nas expectativas compartilhadas. As mediadoras salientaram que o êxito do trabalho aconteceria se ele fosse feito de forma partilhada, pois não seria justo depositar as expectativas em uma única pessoa ou Projeto. Todos seriam assim responsáveis pela experiência.

As falas das famílias foram sucintas, todas aceitaram participar do Projeto. Um dos pais afirmou considerar importante receber ajuda porque, como bem sabia a diretora, para ele era uma tarefa difícil cuidar sozinho de sua criança, que naquele momento segundo ele já estava bem melhor.

No intervalo do café uma mãe disse que o filho estava lhe dando bastante trabalho, ao contrário dos irmãos mais velhos. Disse que em 2015 o menino pediu para sair do PME, porque não gostou do tratamento dispensado por uma das monitoras. E também que ela, a mãe, não via com bons olhos a influência de outros meninos insolentes.

Quanto às expectativas manifestas, observamos divergências entre o que a escola esperou do Projeto, o que a assistência ofereceu e o que os sucintos relatos dos familiares apontaram. Para a escola a questão era avaliativa e disciplinar, enquanto para a assistência tratava-se de estreitar laços de pertença. As famílias deram o consentimento, porém, a colocação da mãe, durante o intervalo, sugeriu que a aceitação estava condicionada ao modo como as famílias acompanhariam as dificuldades da escola em relação aos filhos, e vice-versa. À parte isso, havia também as expectativas dos alunos. No início o grupo se mostrou resistente, mas ao final elogiou a experiência. A não participação das famílias no acompanhamento escolar dos alunos, da qual a escola reclamou, não condizia totalmente com a forma como os responsáveis agiam. Por mais de uma vez nós os observamos acompanhando os filhos, no portão ou entrando na escola para conversar. Além disso, os alunos chamados a participar não eram, conforme requeria a Assistência Social, pertencentes ao Programa Bolsa Família. Isso

porque a escola procedeu a um critério de escolha compatível com as situações pedagógicas consideradas prioridades, nem sempre coincidentes com a vulnerabilidade social das famílias, conforme pautado pelos Programas Oficiais.

Nesses termos, ocorreu a parceria da escola com a assistência social. A expectativa da equipe pedagógica era a de receber auxílio e orientação quanto a como lidar com as famílias das crianças que a desafiam no dia a dia. De modo que os casos comportamentais foram priorizados.

Durante a condução do Projeto a abordagem da escola não mudou. As profissionais da assistência social, assim como as crianças, estiveram entre as lógicas da disciplina e da convivência.

Vale lembrar que as turmas, desde o ano anterior, haviam deixado clara a demanda por convivência e expressão corporal, ao passo que, para a escola, a expectativa era instrucional e comportamental. Talvez, por essas divergentes orientações, os gestos de indisciplina estivessem em pauta naquela reunião.

SABOTAGENS

Os alunos aguardavam na biblioteca a chegada de uma das profissionais da assistência social. A diretora estava com o grupo e iniciava uma conversa informal. Teve dificuldade em conduzi-la. Propôs um jogo, mas os meninos, intencionalmente impediam seu encaminhamento. Reclamavam com displicência, “*que chata*”. Faziam interrupções na fala da diretora e usavam o que ela mesma dizia para desabonar a tarefa. Afirmavam saber que estavam apenas “*matando o tempo*”.

Quando a pedagoga entrou na biblioteca, a diretora se retirou. Ela também tentou encaminhar uma atividade de espera, mas foi igualmente impedida, segundo a mesma sistemática de boicote. Em resposta, ela mudou o tom de voz, passando a falar baixo, numa tentativa de conseguir ser escutada, mas a estratégia não surtiu efeito. Convictos, os meninos continuaram a impedir o início da atividade, que consistia em usar uma folha em branco para, de um lado, desenhar, e do outro escrever o que foi significativo no encontro passado com as profissionais do CRAS. A pedagoga tentou não transparecer irritação, mas os alunos percebiam seu desconforto e zombavam da sua dificuldade. Ela, então,

começou a mudá-los de lugar. A cada troca de cadeira, eles arrastavam os pés para fazer barulho.

As meninas, muito quietas, demonstraram não gostar quando alguns deles se sentavam do lado delas.

Finalizada a troca de lugares, a pedagoga saiu da sala dizendo que ia buscar materiais de apoio. Até que chegasse a mediadora da oficina do dia, a espera durou cerca de 30 minutos. Nesse tempo os alunos se mantiveram mobilizados no boicote.

Registramos: continuar falando entre si enquanto o adulto tentava conduzir a explicação; falas intencionalmente direcionadas à fuga da atividade a ser realizada; risadas; respostas afiadas que se utilizavam das regras de convivência expostas nas paredes; inverteram o ditado, *“temos duas bocas pra falar e uma orelha pra escutar”*; *“tem que respeitar as pessoas que mandam”*; em tom de ironia, diziam *“ser gentil é obedecer”*; disputavam uma mesma cadeira; chamavam o Raimundo de *“viado”*; chutavam por debaixo da mesa; chamaram a coordenadora de *“burra”*.

Quando a mediadora do CRAS chegou, o grupo estava disperso. Os alunos faziam brincadeiras entre si, deslocando-se até a porta para ver se havia algum adulto por perto. A pedagoga reapareceu e explicou que a atividade em aberto seria finalizada no recreio do outro dia.

Iniciada a oficina, a sabotagem continuou. Agitados, os meninos faziam provocações, entre si e com a mediadora. As duas meninas permaneceram em silêncio trocando olhares. Escapavam delas gestos de olhos virando ou suspiros de desaprovação. A mediadora foi recebida com deboche. *“E aí? tudo em paz?”*. Ela respondeu sim e perguntou se estavam fazendo a atividade, ao que Robson disse *“sim, mas queria estar fazendo outra coisa”*.

Ela iniciou o trabalho mudando a disposição dos alunos. Pediu para que se sentassem de um modo em que todos se vissem. Passaram então a compor um círculo. A cada colocação utilizava a expressão *“por gentileza”*, gesto combinado que estava sendo discutido desde a semana anterior. Na roda, ela contou sobre ter ficado triste porque uma colega com quem havia trabalhado durante muitos anos se despediu do emprego. Disse que o seu final de semana fora ótimo porque passara bastante. Na sequência, pediu para os alunos continuarem a conversa,

contando como havia sido o final de semana de cada um. Imediatamente foi contestada:

“ – *Pra que isso agora?*

– *Agora somos um grupo, precisamos nos conhecer*”.

Os primeiros falaram pouco, pois sabiam que seriam interrompidos. “*Desembucha, piá!*”, disse o Flávio enquanto se deitava sobre a cadeira e se arrastava pelo chão. A reação da mediadora consistiu em intervenções do tipo “*é difícil pra você, Marco Aurélio, escutar?*”; “*você pode perguntar se pode sair do lugar? Assim, pra não atrapalhar os amigos. Tu acha que consegue?*”. Essa forma de comunicação surtiu algum efeito, provocando certa respeitabilidade por parte do grupo. Quando chegou a vez da Ângela falar, a menina disse que sua semana fora muito ruim porque seu primo se enforcara ao ficar sabendo que a namorada tinha outra pessoa. Começou a chorar. As reações iniciais foram de zombaria. “*Putz! A menina começou a chorar!*”. Mas, enquanto a maioria debochava, Joel quis saber do acontecido. Flávio disse, em meio a risadas, “*caralho*”.

A mediadora perguntou a todos:

“ – É difícil pra vocês respeitarem a dor de um amigo? Alguém quer dizer alguma coisa pra Ângela?

– Dizem que a pessoa que se mata vai para o inferno.

– Alguma coisa positiva que possa ajudar a confortar?”.

Começaram a aparecer frases como “*eu desejo felicidade pra ela*”. Nisso, dois meninos ensaiaram uma discussão:

“ – *O Igor também fica me enforcando na hora do recreio [risos]*

– *Por que falar bobagem piá, dá vontade de pegar sua cabeça e bater com ela na parede*”.

Carolina se mostrou incomodada frente às repetidas atitudes de boicote dos meninos. Levantou-se e disse:

“ – *Eu sinto muito*”.

A mediadora também se levantou e foi até as meninas, abraçando-as e dizendo entender o que a Ângela estava sentindo:

“– *Eu também já perdi alguém que gostava e mesmo sabendo que todos iremos morrer um dia é sempre difícil esse momento de dor*”.

O grupo silenciou. Retomada a roda, Raimundo era o próximo a falar. Contou que ficara andando de bicicleta. Os demais o contestaram:

“– *Não é isso que você devia contar, mas sim se gostou da lição da escola*”.

Quando chegou a vez do Joel, o último da roda, ele contou de forma pormenorizada a morte do seu irmão mais velho no ano anterior. A reação da mãe ao saber o que ele fazia no dia... O depoimento interrompeu a dispersão e o sarcasmo dos outros meninos. O menino ficou realmente emocionado, recebendo um abraço da mediadora:

“– *Sinto muito e te compreendo*”.

Todos foram convidados ao abraço, que se tornou coletivo. E com esse gesto a primeira etapa da oficina foi encerrada.

GENTILEZA

Na semana seguinte ao episódio do abraço coletivo, a dupla, feita de psicóloga e assistente social, convidou os alunos a conhecerem o CRAS. Eles foram informados de que seria *uma oportunidade para o grupo praticar a gentileza*”.

Antes de saírem, o Flávio escolheu qual seria o combinado tema da oficina da próxima semana: “*não mentir*”.

Desde o trajeto no ônibus eles se mostraram entusiasmados. Ao final do dia, o Leandro escreveu em sua autoavaliação: “*Hoje me senti emocionado*”. No caminho, as duas meninas conversavam entre si. Ao passar pela prefeitura, Carolina contou: “*naquela lanchonete meu pai sempre me levava para tomar sorvete, uma delícia*”. Ângela apontou para um rapaz na rua, “*parece o Anderson, um amigo da minha irmã com quem ela ficou*”. Já os meninos continuaram se provocando, mexendo nas alavancas dos bancos. E pela janela mexiam com as pessoas da rua.

Chegando ao local, foram apresentados às pessoas que ali estavam trabalhando. Foram informados de que algumas estavam sendo atendidas, por isso seria preciso respeitar aquele espaço de convivência e de trabalho.

Em resposta, Marco Aurélio fez um comentário negativo sobre uma senhora:

“– Você viu aquela velha burra?

– Tente de novo, viu aquela senhora sentada?”.

As mediadoras mostraram a sala onde aconteciam oficinas com adolescentes e também idosos; a parte dos fundos onde havia um campinho de futebol e o espaço das aulas de artes marciais e dança urbana.

As meninas sentaram-se no gramado e os meninos corriam e procuravam algo para transformar em bola. Somente o Raimundo estava parado, dizendo ter dor de cabeça. Depois, retornaram para a sala de trabalho das mediadoras para ver vídeos de outros alunos, dançando.

Em relação aos vídeos, comentavam: *“este é preto”; “aquela é muito magra”; “o nariz dele é esquisito”*. Uma das mediadoras interferiu, *“acho que não vou fazer filmes de vocês porque só ficam apontando o dedo. Tu gostaria Marco, se fosse você?”*.

A última atividade do dia foi um registro de autoavaliação escrita. Completar frases: *“Quando eu crescer... Adoro... Meus amigos... Prefiro... Não gosto quando... Me acham... Me sinto feliz quando... Eu tenho... Me irrita... Fico surpreso quando... Tenho curiosidade... Me emociono... Já fiz... Sou grato por... Acredito em... Meu maior sonho é...”*.

Todos se interessaram em registrar. Raimundo recebeu auxílio na escrita e foi incentivado a expressar, em palavras, como se sentia:

“– Não gosto quando dizem que não sou bom e gosto de ser bom”.

No início se mostraram resistentes com a atividade, mas quando começaram a preencher suas frases quiseram compartilhar os registros. Recebiam auxílio e se mostravam curiosos para espiar o que o colega anotava. Gostaram de escrever algo que pudesse despertar o olhar de outras pessoas, e do fato das mediadoras se interessarem por saber coisas deles. Finalizado o registro, as mediadoras recolheram as fichas e eles retornaram para a escola.

DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS

Os dois episódios descritos referem-se a um duplo processo de construção de laços de confiança, entre adultos e crianças, e as tentativas pedagógicas de desconstrução de hostilidades. Para isso, foram elencados temas e conteúdos abstraídos das demandas identificadas no grupo. As circunstâncias desse trabalho facilitaram à pesquisadora refletir sobre a necessidade de educar contra as segregações, especialmente o episódio da roda de conversa na Biblioteca. Primeiro o silêncio e as sabotagens dos meninos, sistematicamente e coletivamente organizados segundo a lógica da burla. Pretendiam impedir com suas falas e expressões corporais que a atividade escolar acontecesse. Mas, quando foram chamados a narrar suas experiências, perderam a voz porque não queriam ser, individualmente, objeto de manipulação e de boicote. Que experiência é essa que não pode ser compartilhada? Que não se transforma em produção e autoria? Que dificuldade é essa de acolher a experiência de dor de outra pessoa?

Em resposta, destacamos a mediação respeitosa e paciente de um adulto, que desde o início do trabalho indicou claramente o objetivo da tarefa solicitada, auxiliando-os na compreensão sobre como a convivência e o trabalho podem nos formar gente melhor. Confiança construída na comunicação, sustentada basicamente na forma de tratamento, mesmo diante de incoerências e das atitudes desordeiras e hostis.

Com relação ao trabalho escolar, indagamo-nos sobre se os gestos de discriminação teriam sido tomados como objeto de reflexão, nas interlocuções com os alunos. A escola percebeu esse tipo de mediação como relativa ao conteúdo de suas intervenções? Ou considerou isso algo supérfluo, diante das demandas da instrução? Até que ponto os gestos e falas denunciavam uma experiência escolar esvaziada e que se dirigia aos alunos de um modo impessoal e uniforme? Quais participações eram suscitadas frente às lógicas do controle disciplinar e da supervisão? Será mesmo que *“gentileza é questão de obedecer?”*. Diante das burlas e das crueldades infantis, qual o recado que as indisciplinas dos meninos deram para essa escola que se empenhou em alcançá-los, porém de um modo padronizado e controlador?

Não encontramos respostas conclusivas, mas vale mencionar que, no decorrer do Projeto, as sabotagens foram, gradativamente, deslegitimadas pelos

próprios alunos. E que a crescente receptividade se deu de um modo muito simples, pautada pela forma de tratamento oferecida pelas mediadoras. Essa forma de interlocução desencadeou certo grau de diversificação da experiência escolar, porém sem grandes contestações às regularidades da escola por parte dessas profissionais, externas ao contexto. Em nossa interpretação, as dificuldades escolares que repercutiram no tempo do Projeto não se deram, exclusivamente, por conta das famílias ausentes ou desestruturadas, mas, prioritariamente, por intermédio de práticas pedagógicas insuficientes. Com Benjamin (2013), pensamos que a experiência escolar, esvaziada de memórias e de autorias, não deixava rastros. Esvaziava-se em atividades soltas e esperas vãs. Afinal, *“eu queria estar fazendo outra coisa”*.

As crianças que se tornaram o grupo selecionado do Projeto Indisciplina/Convivência haviam passado pelas padronizações escolares, algumas delas replicadas no PME. Os alunos estavam fazendo uso das sistemáticas da escola.

Nesses confrontos, também reconhecemos contingências desse tempo histórico, marcado por segregações e opressão, determinações sobre o processo pedagógico e sobre as crianças e suas famílias. Entretanto, constatamos, no âmbito da escola da Capoeira, que diante do controle disciplinar dos alunos, as tensões se acentuaram, no mesmo compasso em que as demandas requeridas pelas crianças eram ignoradas. Por isso, entendemos suas rebeldias e indiferenças como reações produzidas nas relações pedagógicas. Compreendemos as sabotagens dos alunos como desagregadas indagações, e as investidas disciplinares como insuficientes. Particularmente quanto ao fato do tempo ampliado ter replicado as regularidades do ensino e, por isso, não acolhido a linguagem corporal, o movimento e a ludicidade. Expectativas mais de uma vez manifestas pelos alunos como componentes de uma experiência escolar modificada.

Diante das interdições escolares, surgiram respostas difusas e preconceituosas. Os episódios de indisciplina se tornaram, nesse viés, expressões da participação de algumas crianças na construção da experiência de mais tempo, em muito impregnada de sectarismos.

8.3 O QUE OS ALUNOS ACHARAM DA EXPERIÊNCIA DE MAIS TEMPO?

Encontramos nas notas dos alunos, elementos para pensar a escola por outros caminhos. Fizemos isso concentrando-nos em alguns de seus descontentamentos e insucessos, mas também nas expectativas manifestas pelos alunos.

Na etapa final do trabalho de campo, criamos um momento de avaliação com eles. Propusemos a quantificação da experiência de mais tempo da escola em que estudavam, expressas em notas numéricas. Em seguida, registramos suas explicações. Admitida a participação plural das crianças e tendo em vista seus referentes culturais, o objetivo era verificar se havia verossimilhança entre suas opiniões e os temas de aprofundamento da prática pedagógica levados à reflexão pela pesquisa.

Já estava suficientemente claro que os Projetos de Contraturno haviam se tornado arena de confrontos, frente à lógica escolar centrada na norma, na autoridade e na eficácia. Do ponto de vista da escola havia o receio de que a abertura das práticas existentes, segundo outros formatos, pudesse tornar o trabalho escolar desorganizado, menos sério e sistemático. Nesse limite, o tempo escolar ampliado foi adaptado aos padrões que já estavam sendo questionados pelos alunos, não sendo por isso bem recebido. Do ponto de vista de alguns alunos, eles deixavam de participar de outras experiências socializadoras mais significativas, obrigados que estavam a estar na escola. Corroboram com essas constatações, além dos eventos, episódios e falas até aqui descritos, o número de desligamentos ocorridos durante a condução do PME.

Em 2015, registramos 22 desistências, o dobro da primeira etapa, e a metade das 45 vagas disponibilizadas em cada etapa-ano.

As famílias autorizavam a participação dos alunos, por livre adesão, e as crianças se mostraram curiosas de participar. Porém, iniciado o trabalho as insatisfações surgiam, o que explica as movimentações em torno das desistências e de novas inscrições.

Entre 2014 e 2015, acessamos 125 pastas individuais, utilizadas para a composição das turmas nas respectivas série/ano. O número de matriculados no ensino regular foi de aproximadamente 80, em cada ano. No contraturno foram

atendidos 86 alunos, 43 por ano, a maior parte por intermédio do PME. Do Reforço participaram 14 alunos, destes, 5 não eram do PME. Dos 10 alunos do Projeto Indisciplina/Convivência, apenas 1 era estreante no contraturno, 6 haviam desistido do PME, em 2015, e 1 deles por duas vezes havia iniciado e em seguida desistido.

Da avaliação formal da experiência de mais tempo de escola participaram 22 alunos. Os respondentes atribuíram notas numéricas para as atividades de contraturno, após o que verbalizaram individualmente, mediante entrevista, o que pensavam sobre essas iniciativas.

Perguntamos se era necessário mais tempo de escola; por que achavam que tinham sido convidados; como participaram e se haviam desistido.

PRECISA MAIS TEMPO DE ESCOLA PARA TODOS OS ALUNOS?

Cinco respondentes disseram não, contra doze que achavam que sim. Compilamos e tipificamos as respostas desses dois grupos. Nos tipos de resposta verificamos ressalvas quanto às circunstâncias e por meio de quais práticas os alunos devem ou não passar mais tempo na escola.

Entre os que disseram “não”, prevaleceu a recusa a um tempo escolar replicado. Anotamos as seguintes respostas: *“do jeito que está já é o bastante”*; *“as crianças já passam o dia trabalhando na escola, seria cansativo ter um texto de manhã para copiar e outro de tarde”*; *“aí ia demorar muito para ir para casa”*.

Para os que opinaram sim, as justificativas oscilaram entre a aceitação da forma escolar padrão (o que correspondeu a respostas tidas como adequadas aos olhos dos adultos) e o desejo de diversificação da experiência: *“assim os alunos vão ter mais tempo de aprender mais e melhor”*; *“com mais tempo de aula podemos fazer mais coisas”*; *“vamos ter mais tempo para nós mesmos, e um com o outro”*; *“não dá tempo da professora passar todo o conteúdo”*; *“quando os alunos não estão aprendendo bem”*; *“porque é preciso estudar mais para ter um bom futuro”*.

POR QUE FUI CONVIDADO?

As respostas foram diversificadas e demonstraram expectativas distintas, contrastadas a como achavam que eram vistos, como também com base nas

vivências de aluno. Mostraram ter noção dos critérios e sistemas da escola e, além disso, admitiram a curiosidade por novas oportunidades educacionais:

“porque eu era bagunceiro e as mulheres do CRAS vieram me ensinar a parar com isso e eu acho que conseguiram um pouco”; “achei que era para brincar”; “porque em casa não tinha o que fazer”; “eu pedi porque achei que ia ter um monte de atividades legais”; “vi que ia ter Capoeira e eu gosto de lutar”; “para ficar mais esperto”; “foi para ajudar no meu aprendizado”; “porque a escola convidou quem queria vir e eu quis”.

O Projeto Indisciplina/Convivência foi a iniciativa de contraturno melhor avaliada, juntamente com o Reforço. A oferta ocorreu no último trimestre letivo de 2015, em face de um processo de desgaste advindo de enfrentamentos anteriores dos alunos com a escola, ocorridos tanto no turno regular como no PME. Nessa circunstância, consideramos como contundente a avaliação positiva do Projeto Indisciplina/Convivência, mesmo em tão pouco tempo.

Merece realce a forma como se deu a mediação das profissionais do CRAS, frente aos episódios de burla e de deboche. A chave para a conquista da receptividade a nosso ver esteve na atenção e no modo como esses alunos foram tratados, a partir da escuta sensível, convertida nas situações planejadas para as oficinas. As participações rebeldes foram acolhidas e questionadas. As intervenções didáticas tomaram por sistema contrariar gestos de agressão e de discriminação sem, no entanto, recorrer à punição. Para isso, a mediação fez uso de dinâmicas de grupo direcionadas à convivência, às amizades e ao corpo em movimento.

O MEU JEITO DE PARTICIPAR

Primeiramente, os respondentes se reportaram ao papel oficial de alunos e em seguida explicaram porque permaneceram ou não até o final do PME.

Da explicação apreendemos dois contrastes: a) as diferenças entre como diziam compreender o bom/mau aluno e a atuação dos mesmos nas situações reais do ensino; e b) a decisão de permanecer nela ou não tendo em vista o tempo que se perde por estar na escola, isto é, a tensão entre o trabalho de aluno e o ser criança.

Quando se referiram ao jeito de participar se disseram contrários ao papel disciplinador da escola, justificando suas rebeldias: *“eu não parava quieto porque queria ir embora”*; *“quando não tem nada de bom acontecendo a gente faz bagunça”*; *“no começo eu xingava e ficava brava, mas depois melhorou”*. De outro lado, ofereceram respostas esperadas quanto às atitudes de um bom aluno: *“eu prestei atenção e conversava na hora certa”*; *“uma boa aluna faz tudo o que a professora manda”*; *“ficando quietinha; deixando a professora explicar; sendo brincalhão e amigo”*.

Quanto ao PME, consideraram uma experiência escolar mediana: *“era um pouco legal”*; *“fui gostando aos poucos”*; *“fui despertando para a vida e logo vi que era para o meu bem”*; *“eu quis desistir, mas o pai não deixou”*; *“era muito legal e divertido”*.

Entre os que não permaneceram até o final, as respostas foram fáticas: *“eu enjoiei e ficava com dor de cabeça”*; *“eu não posso ficar na escola até tarde porque tenho que ajudar a cuidar do meu irmãozinho”*; *“todos os meus amigos saíram, aí ficou chato”*.

Para cada atividade de mais tempo ofertada os respondentes atribuíram notas numéricas (APÊNDICE 9).

Os alunos deram notas acima de (70) para: o Reforço Escolar (em 2014: 86 e em 2015: 100); a Capoeira (em 2014: 77); o Projeto Indisciplina/Convivência (em 2015: 81).

As demais ofertas foram consideradas insuficientes e obtiveram nota inferior a (50). O ônibus obteve a menor nota (em 2014: 49 e em 2015: 42), seguido do Acompanhamento Pedagógico do PME (em 2014: 48 e em 2015: 45).

O Reforço Escolar da escola, cuja característica era fazer uma mediação particularizada e em pequenos grupos, não foi considerado repetitivo pelos alunos. Ao contrário do Acompanhamento Pedagógico do PME, conduzido por voluntários e em grupos de 15 alunos.

Quanto à prática corporal da Capoeira, embora tenha sido bem avaliada, havia sido substituída pelo Canto Coral (47), de aceitação inferior. A escola explicou que essa mudança se deu devido a incidentes entre os alunos e o mestre, o que tornou sua continuidade desaconselhável. Contudo, as crianças mostraram em suas avaliações que discordavam dessa decisão. A atividade que ocupou o

lugar da Capoeira na preferência dos alunos foi o Projeto Indisciplina/Convivência (81).

Por esse conjunto de informes constatamos proximidade entre a opinião dos alunos e as situações observadas em campo, refletidas na pesquisa, nos episódios do cotidiano descritos.

8.4 PRIMEIRAS NOTAS

Interpretamos a rebeldia dos alunos com base na crítica ao esvaziamento político e epistemológico da experiência escolar. Sem que as relações de poder-saber fossem democratizadas, a prática pedagógica esteve pouco suscetível a mudanças ou variações. Pensamos em quão distante a experiência de mais tempo esteve da educação integral historicamente colocada e em que medida as questões políticas relativas à finalidade do sistema público, disputadas nas lutas sociais em favor do ensino de qualidade, puderam ou não ser retomadas na política cultural da escola pesquisada.

Em nossa interpretação, os sistemas educativos estiveram, prioritariamente, conformados à face conservadora da sociedade e, por intermédio de relações pedagógicas, foram justificados em razão da eficácia de um ensino prioritariamente instrucional. Prevaleceram as lógicas de controle disciplinar e de supervisão dos processos, que recaíram sobre os envolvidos na execução do trabalho educativo. Consultando opiniões manifestas por alunos, percebíamos que estar mais tempo na escola era, em várias circunstâncias, um fato recebido como um fardo. Nos episódios de maior agressividade individual ou coletiva, frente às lógicas supervisoras (re) aplicadas, os conflitos expuseram intervenções didáticas pouco vigilantes quanto às lógicas sociais discriminatórias. Diante dessas tensões, cada divergência forçava a escola a um exercício de ajustamento, do qual surgiram os arranjos estabelecidos, traduzidos como propostas, projetos e regularidades do ensino ministrado.

As relações pedagógicas configuravam, desse modo, o ensino mediante embates e consensos. Assim, as plurais participações dos alunos contrapostas às regularidades escolares, para além dos ajustamentos promovidos, acenavam para o movimento de crítica e de autocrítica sobre o teor do trabalho educativo

desenvolvido. Apreendidas no contexto e levadas à reflexão na pesquisa, as rebeldias foram interpretadas como fragmentários problemas do processo educativo, na maioria das vezes alimentadas por aleatórias participações rebeldes dos alunos. Contudo, foram compreendidas como uma oportunidade de desvelar dimensões do ensino integral, a partir das questões do cotidiano escolar.

Sob a aparente banalidade dos eventos registrados, havia exposição das contradições e das incoerências pedagógicas. Diante das padronizações do ensino convencional, os alunos se mostravam diferentes entre si, e explicitavam como na sua relação com a escola pouco transpareciam suas histórias de vida e os seus referentes culturais.

Para a pesquisa, tais situações expuseram fracassos da experiência de mais tempo. Justamente por essa via, tais participações foram consideradas elementos incentivadores da superação da escolarização em massa, em prol da educação integral. A cada reivindicação, conflitos ou questionamentos, a análise da pesquisa buscou evidências da relação entre Pedagogia e movimento social, abrindo-se para o aprofundamento da crítica, alcançando, assim, fundamentos da defesa da educação integral, atingida mediante processos formativos autodeterminados e culturalmente diversificados.

Assim, levadas ao plano sócio-histórico mais amplo, as inconformidades vivenciadas no contexto da escola da Capoeira rememoravam imposições culturais produzidas no passado e no presente da educação pública brasileira, e da escola de massa em geral. Os fracassos do modelo vigente revelavam a fragilidade de uma escola acostumada a promover nivelamentos, prescrições e a difundir-se por meio da uniformidade de suas intervenções. Por isso, a referência da pesquisa às pedagogias crítico-transformadoras não instituídas.

Vivenciados como imposições culturais, os processos formativos em curso geravam resistência. Por conseguinte, ocorriam ajustamentos entre as formas escolares dominantes e as inconformidades manifestas. Tarefa complexa, porque se refere à dificuldade do ensino público de ser promovido de outros modos. Justamente nesse ponto, os conflitos se mostraram profícuos, porquanto expuseram a contradição fulcral que permeia a existência da escola de massa, qual seja, a questão da reprodução da desigualdade social. Em face do autoritarismo político-pedagógico expresso nas dominâncias escolares, a crítica

dos alunos sinalizou a necessidade de outros parâmetros da qualidade dos processos educacionais construídos.

Ao clamarem, ontem e hoje, por maior consciência histórica sobre o movimento educacional favorável à construção de relações sociais equânimes e justas, suas rebeldias acrescentam um campo de possibilidades, a ser potencializado na escola, fundamentado na escuta e na participação dos atores sociais na construção da experiência de educação integral.

O COTIDIANO E SUAS CONFLUÊNCIAS HISTÓRICAS

No cotidiano, a crítica pedagógica pode ser exercida em tempo real, ou seja, no enfrentamento dos próprios conflitos e das situações limite emergentes do contexto. Trata-se de um processo formativo relacional, aberto aos atores sociais, tendo como horizonte a conscientização dos mesmos sobre os fundamentos da experiência escolar.

Aberta às retomadas das finalidades educacionais, a escola pública popular se converte em espaço de acolhimento das múltiplas dimensões do processo educativo – tal como o quiseram os anarquistas em revista ao ensino dual, defensores que eram da educação integral integrada à prática social direta, materializada em uma escola auto-organizada, baseada na ajuda mútua e em relações de poder horizontais.

Assim, se acessado o repertório histórico da educação crítico-transformadora, a educação integral poderá ser identificada como propulsora de práticas de ensino criativas, cuja meta é a retomada do sentido político da escola e sua integração na comunidade. Na prática cotidiana, tal reposicionamento se expressa como negação da escola limitada à esfera da execução.

No exercício de sua autonomia, a escola deixa a descoberto as disputas em torno da sua relevância social e, desse modo, participa do debate pedagógico de sua época. Faz isso mediante o exercício da dúvida metódica sobre o próprio ensino ministrado, perpetuado através dos acúmulos da Pedagogia, incluindo nesse movimento o estudo da própria prática pedagógica, impulsionado pelo conhecimento das formas escolares não instituídas. Conforme aumenta a consciência histórica sobre os processos educativos engendrados na/com/contra a escola, maior possibilidade há de a escola se assumir como uma experiência social

dinâmica, isto é, de redefinir sua proposta formativa de um modo autodeterminado, sem a necessidade de submeter, repetidamente, suas opções político-pedagógicas ao crivo da eficácia. Ao contrário, a lógica da eficácia passa a ser alvo da crítica consciente por parte dos atores sociais, particularmente quanto à contestação de uma sociedade desigual com seus ordenamentos excludentes, repercutidos nas práticas escolares.

Os traços cotidianos desse esmiuçamento, vindos dessa crítica pedagógica, se coadunam com a denúncia da academia à seletividade do sistema de ensino. Referem-se ao desvelamento da aceitação passiva de metas quantitativas, as quais reforçam o ensino instrucional, simbolicamente atreladas que estão à falácia de uma escola eficiente em garantir a futura colocação profissional dos alunos/cidadãos. Duvidando desse ordenamento, a atuação escolar crítico-transformadora se assume como resistente à tarefa de adequar e de conformar os alunos às injustiças do mundo do trabalho. Com essa compreensão se lança em difícil atividade de desconstrução da lógica escolar meritocrática, perpetuada na aceitação de que o sucesso ou fracasso do ensino se deve às trajetórias individuais dos alunos, das escolas ou dos sistemas, uns contra os outros e em estado de permanente competição.

Do ponto de vista dos envolvidos com a construção do processo pedagógico, essa outra configuração enseja o enfrentamento do ensino padronizado, sistêmico, incorporado como lógicas socializadoras de controle, intrínsecas ao cotidiano das escolas. Revertê-las, em favor da educação integral requer dos atores sociais atenção redobrada aos processos de subjetivação produzidos, compreendidos para além do caráter prescritivo das reformas curriculares, das políticas e dos programas.

Trata-se de uma lógica de integração de difícil realização, contudo disposta a incorporar as demandas dos alunos, pois entende que com eles a escola se fortalece como uma experiência social viva, coletiva. Sua utopia é a prática educativa solidária, trespassada por múltiplas linguagens e participações sociais.

A complexidade dessa ação, dessa política cultural exige dos atores mais do que supõe a mensuração dos resultados da aprendizagem ou a padronização de intervenções didáticas, mesmo aquelas tidas como inovadoras. Isso, na medida em que no dia a dia das escolas, inevitavelmente, o processo educativo irá se

deparar com os efeitos da desigualdade estrutural da sociedade capitalista. E, não sendo possível esconder ou ignorar tais determinações, o acolhimento das participações dos atores sociais, elevados em sua consciência histórica, exigirá da mediação escolar constante revisão, na busca por inovações plausíveis.

Dentro dessa compreensão, no descontentamento ou na indignação dos alunos, a investigação identificou oportunidades de desconstrução dessa expressão instrumental, identificada como educação bancária (FREIRE, 1989).

Na escola da Capoeira, as participações dos alunos ofereceram possíveis chaves de mudança, interpretadas pela pesquisa como notas reflexivas para uma educação integral.

Diante das situações limites, emergentes do cotidiano dessa escola, relativas à diversificação de tempos e espaços da experiência educativa, a pesquisa entendeu como de competência do próprio trabalho pedagógico *in locu* a construção de pontes entre a escola, os alunos e a localidade.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA III: A LOCALIDADE

*O olho vê
A lembrança revê
A imaginação transvê
É preciso transver o mundo
(Manoel de Barros)*

Abrimos este último capítulo da tese evocando peraltagens e despropósitos do “menino que carregava água na peneira” (BARROS, 2017). Quisemos com ele dialogar seguindo por entre poesias, histórias das crianças da Capoeira e outras narrativas (BENJAMIN, 2015) sobre quaisquer assuntos do mundo em que vivemos.

Nesse diálogo, almejamos uma mirada educacional dedicada ao tratamento horizontalizado da criança, inserida em sociedade. Utilizando-nos dessa dialética-estética, anunciaremos as descobertas da pesquisa. Para isso, retomamos os três exercícios de leitura sugeridos na epígrafe – ver, rever e transver. Utilizaremos como guia os referentes culturais locais, levantados pelo olhar da infância e tratados na pesquisa como conteúdo significativo da educação integral.

Nos capítulos anteriores, quando fizemos a descrição das lógicas escolares, estávamos exercitando, preferencialmente, o olho que vê e, através desse empenho, encontramos vestígios do trabalho do aluno real. Observando-os e perguntando-nos sobre suas rebeldias encontramos elementos para debater a insuficiência da abordagem disciplinar contra a qual se indispuseram. Aproximando ainda mais o olhar, encontramos diversidade de episódios conflituosos, que foram então trazidos à reflexão. Com isso, alcançamos as primeiras notas para uma educação integral, surgidas como aprofundamento da crítica à escola e, ao mesmo tempo, reportadas à participação dos alunos na experiência educativa de mais tempo.

Naquela etapa da reconstrução da realidade educacional da Capoeira, destacamos, também, os ajustamentos e as tentativas miúdas de variação do ensino. Constatamos, em face das padronizações do ensino regular, transpostas para os Projetos de Contraturno desenvolvidos, muros invisíveis a interditar a mobilidade espacial, requerida por diversas vezes pelos alunos. Aproximando ainda mais o olhar,, adentramos as tentativas de inovação do ensino, pois os

atores sociais forçavam “rachaduras” nas interdições concretas e simbólicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Nos processos formativos em curso, as crianças, frequentemente, revelavam à pesquisa vestígios de uma realidade educacional multifacetada, refletida nas aproximações entre a escola, os alunos e os referentes culturais da localidade. Assim, por entre as dominâncias do ensino e naquilo que escapava às regularidades, identificamos apostas em movimentos de abertura da escola, que por esse esforço também se apresentou como lugar afeito a encontros e descobertas, conforme reconheceram muitas vezes os alunos.

Recorrendo a uma leitura atenta dessas ambivalências do cotidiano escolar, ponderamos sobre a necessidade de uma interpretação dos processos educacionais, capaz de compreender as tentativas e erros para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa buscou reconhecer, nas dinâmicas educacionais, reminiscências históricas constitutivas da cultura das escolas. Indagou-se sobre as tentativas recentes ou remotas da cultura escolar de inovar o ensino, retomadas em histórias de êxitos e de fracassos da educação brasileira. Além disso, considerou a existência de um acervo de memórias da educação na Capoeira e, por essa mirada, recorreu ao passado recente como instrumento de revisão crítica desta realidade educacional, considerada a sua importância sócio-cultural, perante os alunos e suas famílias. Reportando-se a um horizonte histórico mais amplo, a cultura escolar foi a categoria acessada para aprofundar o olhar sobre o passado, de onde foi possível adentrar a realidade educacional do município. Perspectiva vislumbrada quando da descoberta do Projeto Conhecendo Piraquara e da reflexão sobre o Seminário de Educação Integral, ambos revistos na segunda parte da tese. São iniciativas municipais que ousaram produzir e registrar conhecimento didático sobre uma educação culturalmente integrada.

Desde o contato com as duas citadas intervenções didáticas, indagávamos sobre a contribuição das pedagogias não instituídas, em disputa com as dominâncias impostas pela escola de massa. Trata-se de um legado local que revela a atualidade da crítica à educação bancária (FREIRE, 1989), em relação à busca de alternativas de mudanças no ensino instrumental e em defesa da educação popular.

Justamente por essa via, “a lembrança que revê” (BARROS, 2017) fortaleceu a aposta na escola pública popular e nos atores sociais envolvidos na produção do ensino transformado.

Desse exercício se destacou a defesa da escola, valorizada como lugar de permanente estudo sobre a prática educativa, reconhecido o envolvimento dos atores sociais na construção dessa experiência social. Apostando na escola, foi necessário compreender tal processo de construção coletiva como relativo ao tornar as atuações dos envolvidos com a prática pedagógica cada vez mais competentes em transver o ensino existente. A comunidade escolar, por essa via, torna-se habilidosa em oportunizar às pessoas que se reconheçam como intelectualmente autônomas, conscientes sobre a própria participação na produção de mudanças na prática educativa. Daí as reflexões sobre a importância da abertura de tempos e espaços, para que o saber de experiência feito seja objeto de estudo e aprofundamento, nas relações pedagógicas intraescolares.

Bem por isso, nesse capítulo retomamos uma dessas tradições crítico-transformadoras.

Com Freire (1989) estivemos em busca dos temas geradores da localidade. Nas imagens e depoimentos das crianças encontramos vestígios de mudanças plausíveis no ensino, reconhecidos como alguns dos inéditos-viáveis dessa realidade educacional. Ao encontro dos referentes culturais da localidade, e conforme o que foi apontado pelos alunos, alcançamos a dimensão da terceira recomendação poética, “é preciso transver o mundo” (BARROS, 2010). Nesse exercício, evocamos a criança na sua condição de vida, de infância e de autoria.

Nos referentes culturais, trazidos pelas lentes fotográficas e narrativas verbais dos alunos, encontramos, prioritariamente, rastros de sociabilidade marcada por gestos e práticas solidárias, integradas. Por conta disso, nessa etapa conclusiva da reconstrução da realidade educacional da Capoeira, trouxemos conjecturas sobre a possibilidade de construção de um ensino contextualizado e de uma educação escolar culturalmente ancorada, voltada à criança em sociedade.

Tratamos de ilustrar essas conjecturas em três mandalas, confeccionadas de acordo com a referida triangulação escola-alunos-localidade. Finalizamos assim a reconstrução da realidade educacional da Capoeira dos Dinos.

9.1 O QUE AS CRIANÇAS FOTOGRAFARAM?

Com os referentes da localidade apontados pelos alunos, conseguimos dimensionar o cotidiano escolar na perspectiva da inserção cultural das crianças. Em estima ao modo como as mesmas se envolveram com a proposta do registro fotográfico, o esforço da pesquisa foi o de prestigiar o detalhamento de suas narrativas.

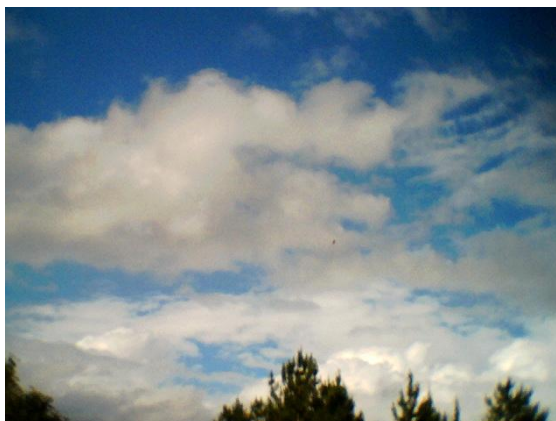
Os relatos, conseguidos com base na explicação de cada criança sobre as fotos individualmente produzidas, foram reorganizados em trechos menores, reagrupados de acordo com sistema de categorização das imagens.

Primeiramente, as imagens e depoimentos foram transcritos em fichas ilustradas de cada série, ordenadas segundo onze categorias, inventariadas de acordo com os dizeres infantis sobre: lugares (60); pessoas (54); bichos (52); minhas atividades (47); objetos (45); autoimagem (36); acontecimentos (29); trajetos (28); plantas (23); trabalho dos adultos (17); e o céu (2). Cada fotografia possuía sua respectiva legenda de identificação, produzida com a criança e, através desse procedimento, foi classificada. As imagens inseridas no corpo da tese estão entre as autorizadas por elas e suas famílias.

Ao registro das falas sobre trajetos, acrescentamos os informes dos itinerários do transporte, levantados pela pesquisadora. E, à descrição das atividades infantis (47), em seguida apresentada, agregamos os relatos sobre acontecimentos inusitados (29) e as explicações sobre as atividades dos adultos (17). Também, concentramos numa única narrativa os registros sobre bichos (52) e plantas (23).

Uma vez categorizados os relatos e as imagens dos alunos, foi possível reunir mostra de aspectos existenciais, por meio da qual identificamos expressões culturais das crianças da Capoeira.

FOTO 18 – O CÉU PORQUE SIM



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

O céu foi fotografado por apenas dois alunos do primeiro ano. Eles se referiram aos detalhes de um céu em movimento e à disposição da atividade imaginativa. Observando-o diariamente, perceberam-no em contínua mudança.

“O céu fica em cima da minha casa. De noite ele fica escuro e de dia fica claro. De noite tem estrelas e de dia dá pra ver tudo, até o céu”. (Juliana, 1ºano)

“Eu gosto de olhar para o céu. Tinha nuvem grande e estava escurecendo” (Ricardo, 1ºano).

Associada ao céu, a lua surgiu no relato do menino Gabriel, do 4º ano. Do mesmo modo como fizeram as outras duas crianças, o satélite natural da Terra

¹⁰⁶ “O céu vai tão longe e está perto. O céu fica em cima do teto. O céu tem as quatro estações. Escurece de noite. Amanhece com o Sol. O céu serve a todos. O céu ninguém pode pegar. O céu cobre a Terra e a Lua. Entra dentro do quarto, rua do avião. Dentro do universo mora o céu. O céu paraquedas e saltos. O céu vai do chão para o alto. O céu sem começo e nem fim. Para sempre serei seu fã”. (Nando Reis e Marisa Monte, 1994).

surgiu como um pequeno acontecimento diário, uma descoberta comum, corriqueira, que se abre num instante, diante dos olhos.

“Tirei uma foto da lua da porta da minha casa. O céu estava bem bonito e com muitas estrelas. É legal olhar a lua quando tá bem frio. Parece que ela fica andando e umas nuvens passando por cima dela”. (Gabriel, 4ºano).

LUGARES¹⁰⁷

Os lugares foram descritos por uma gama de narrativas em torno das rotinas da casa, dos espaços frequentados, das pessoas da convivência, dos pontos de referência, de quem ou o que está perto ou longe. Detalhes relacionados ao como vivem com suas famílias e o que fazem todos os dias – brincam, moram, trabalham, colecionam, ajudam, enfeitam o jardim, constroem (edificações, cercas de bambus, tapetinhos de crochê) e convivem com parentes e amigos.

“Na casa da minha avó, tem um quarto com uma mesa e um computador perto da janela. Minha brincadeira é pular a janela lá pra fora. Caio em cima de uns sacos de lã e depois volto jogar no computador e assim vai”. (Taís, 3º ano).

As crianças se referiram preferencialmente às coisas próximas, a situações em que na casa ficavam seus guardados e enfeites, ou seja, os brinquedos colecionados.

“Meu quarto é lotado de brinquedos: caminhão, dinossauro, boi, vaca, soldado. Tenho uma coleção de carrinhos em miniatura e um carro de controle remoto. As miniaturas ficam no quarto da mãe. Não dou nenhum brinquedo e brinco com todos”. (Marco Aurélio, 4ºano).

E se referiram ao que lhes era distante como algo esporádico ou desconhecido, visto em situações como ir até Piraquara com a mãe; ou como

¹⁰⁷ “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 61).

quando explicavam suas fotografias, dizendo *“pra lá da roça não é bom ir porque pode ter bicho”*. (Leonardo, 3º ano). Piraquara foi citada como um lugar que está longe. Assim como no *“antestempo”* (CONHECENDO Piraquara, 2007), lembrado pelo senhor Batista, a menina Carolina se referiu à cidade como um espaço não transformado em lugar – diferentemente do terreno onde morava, brincava e convivia com os primos, segundo ela formando uma grande família.

“No dia em que eu tirei minhas fotos estávamos de saída para Piraquara, eu e minha mãe. Íamos pegar a calça do pai e comprar remédio. Estou sempre junto com as minhas primas. Moramos no mesmo terreno, cada uma com a sua casa e somos uma família só”. (Carolina, 3º ano).

Em sintonia com um passado recente, se reconheciam assim dentro de uma tradição local.

“Moro desde que eu nasci nesse lugar”. (Luciana, 4º ano)

Algumas crianças explicavam que suas famílias e moradias pertenciam às primeiras ocupações da Colônia Santa Maria. Pelo tempo de permanência na Região, sentiam-se culturalmente identificadas.

“Minha casa já foi filmada várias vezes porque é tombada pelo patrimônio histórico. É de madeira e tem dois andares. Os quartos ficam lá em cima, são dois. Minha bisavó veio da Itália no tempo das guerras. A igreja Santa Maria foi feita em mil novecentos e alguma coisa por imigrantes italianos e por brasileiros. Eu moro do lado dela. A vó e mais outra senhora são ministras dessa igreja”. (Adriana, 5º ano).

Quase todos os relatos sobre moradia guardavam esse sentimento de pertencimento. Juliana e Gabriel também mostraram essa identificação, referindo-se a outras Regiões da Capoeira, nas quais as casas eram próximas umas das outras, bem como quando se reportaram ao trabalho dos adultos.

“Tirei fotos da casa da minha mãe com as roupas que ela estendeu no varal, das flores que ela gosta, do pé de mimosa e também das casas das minhas tias e da casa do meu cachorrinho Fofito. As casas ficam perto umas das outras e todo dia eu brinco com meus primos de boneca e pega-pega”. (Juliana, 1º ano).

“Eu moro num lugar que parece um condomínio porque tem a casa da minha avó, que é de madeira azul, a casa marrom com amarelo da tia e junto dali

tão construindo as casas da minha prima. A minha casa tá bem no meio e é marrom”. (Gabriel, 4ºano).

As crianças que eram filhas de chacareiros, moradoras de locais afastados, quiseram mostrar aonde brincavam e onde desejavam passear.

“Meu pai tira peixe do açude. Lá é fundo... Eu sei nadar um pouco e queria ir até lá”. (Raimundo, 3º ano).

Os lugares de brincar dentro ou fora da casa eram aqueles que despertavam a curiosidade pelo mistério e pela aventura – *“lá no barranco eu brinco de escorregar” (Isadora, 2º ano); “esqueci de tirar fotos do porão, lá tem um monte de coisas sinistras” (Marco Aurélio, 4º ano); “na descida para os tanques tem as manilhas que eu gosto de brincar de me equilibrar” (Tereza, 4ºano).*

Esmeraram-se em explicar como brincavam. Se sozinhos ou com os amigos, dentro ou fora de casa, próximos ou longe dos perigos e alertas dos adultos.

“A Sabrina tem uma casinha e fazemos bolo e pudim de barro. Quem fez a casinha foi o pai dela. Juntamos nossos brinquedos. Dá um trabalho pra deixar arrumado e depois guardar tudo de novo. Os piás vão lá e bagunçam tudo”. (Juliana, 4º ano).

Referiram-se aos pontos de localização próximos de casa, exemplos dos caminhos por onde passavam – *“o sítio Santa Helena” (Kelly, 2º ano); “a porteira da chácara onde eu moro e a casa do patrão que fica mais pra cima” (Daniel, 3ºano); “a casa abandonada do meio do mato fica perto da minha” (Marco, 1ºano); “a chacinha da Gi” (Aline, 3ºano); “aquela árvore é onde eu espero o ônibus todos os dias” (Emilia, 2ºano).*

Trataram de mostrar as características de onde vivem: *“onde eu moro passa um rio” (Raul, 1ºano).*

Os lugares surgiam relacionados aos afazeres – a comida no fogão, os cheiros e as flores da varanda, os momentos de descanso com o pai, o guarda-roupa onde se guarda brinquedos.

“A minha casa é de madeira e aparece na foto. Na noite passada preparamos pinhão e doce de abóbora, lá no quintal onde tem uns tijolos” (Isadora, 2ºano).

As crianças se preocuparam em descrever os cômodos e o mobiliário, para assim demarcar os momentos de interação familiar e de individualidade: *“a cortina rosa na janela é o meu quarto” (Isa, 5º ano).*

Também usaram as descrições para contar sobre os afazeres domésticos: *“nessa foto estou na cozinha, às vezes dou uma ajuda na louça enquanto a mãe lava a roupa” (Joel, 5ºano); “na minha casa eu enxugo e lavo a louça e os meus chinelos são por minha conta” (Letícia, 5ºano).*

Explicaram onde ficavam quando não estavam na escola, com quem e o que faziam. Descreveram como eram os seus lugares preferidos e como chegar até eles.

“A minha casa fica perto da escola, ela é verde e de madeira e eu vou a pé. Volto de ônibus até o tio. Fico com o tio enquanto minha mãe trabalha nas casas. Ali, tem um gramadinho perto do mato que é onde a gente brinca”. (Mariana, 2º ano).

Os avós surgiram como cuidadores e pessoas afetivamente importantes.

“Fico um pouco na minha vó, antes de ir para a escola e depois também. Até a mãe vir me buscar de noitinha”. (Luana, 1º ano).

Quando se reportavam ao convívio em família, as rotinas de trabalho, de aconchego e de brincadeiras ocorridas dentro de casa foram lembradas: *“enquanto minha mãe faz a janta eu brinco de amarelinha no piso da cozinha”. (Bia, 1ºano).*

Na casa, o lugar de estudar apareceu como um espaço de individualidade.

“O clubinho é onde eu coloco minhas coisas: palito de sorvete, urso, vestido de carnaval. No clubinho tem um lugar para eu colocar meus materiais de estudar. Fica na sala, mas não tem problema porque não tem televisão. Só dá confusão quando entram uns papagaios pela janela”. (Carolina, 5º ano).

A moradia foi reportada à convivência com os adultos e à participação das crianças nas atividades da família: *“a minha casa é aquela com as roupas no varal”* (Miguel, 1º ano); *“o jardim com as coisas que eu plantei com a minha avó”* (Marina, 5º ano).

As crianças contaram que estavam motivadas a fotografar por dentro e por fora de casa, fazendo disso uma brincadeira para mostrar as imagens uns para os outros na escola.

“Fotografei minha casa porque minhas amigas queriam saber como é.” (Bianca, 5º ano).

FOTO 19 – CASAS DA CAPOEIRA



Casa das tias (Juliana, 1º ano)



Casa abandonada (Gabriel, 4º ano)



Casa tombada (Adriana, 5º ano)



Casa em construção (Ângela, 5º ano)

FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

Como se nota, as moradias foram o elemento mais fotografado, integrador das narrativas sobre lugares, sinalizando características de uma socialização com a família e a partir dela, delimitada por práticas de cuidado e de autonomia infantil.

A escola também foi evocada, como um lugar acolhedor. Os murais nas paredes foram fotografados e, nas brincadeiras de casa, os processos de ensino eram retomados.

“Do ladinho da minha casa é onde eu brinco de escolinha”. (Isa, 2º ano)

A rotina da escola foi relatada segundo preferências pessoais e foi reportada à forma como se dava o início do dia e os afazeres de aluno.

“Tirei foto do pátio da escola. Bem de manhã, quando tinha sereno e os alunos estavam chegando. Depois fotografei o pátio quando não tinha mais ninguém porque o sinal tinha batido e o futebol já tinha parado. Moro perto da escola, onde tem um portão preto. Da para vir a pé. Mesmo assim às vezes chego atrasado. Tirei foto da minha sala de aula, do cantinho da leitura. Em casa eu quase não leio e aqui na escola só depois que termino a atividade. É legal ler”. (Alessandro, 3ºano)

Disseram o que gostavam de fazer quando estão em casa e quando estão na escola. Nesses relatos, por diversas vezes, os afetos eram nomeados.

“Em casa eu tirei foto do portão e queria ter tirado da moto do pai, mas não deu porque sou muito ‘esquecedor’. Na escola eu tirei foto do Roberto, Fernando e Pablo jogando pebolim. Na sala todo mundo é amigo”. (Marco, 2º ano)

Desse modo, no registro fotográfico a escola surgia como um lugar construído, retomado espontaneamente em atividades extraescolares, do dia a dia das crianças.

“Da minha casa dá pra ver a escola, bem do alto. Às vezes fico espiando o recreio da tarde”. (Gustavo, 3ºano)

Referiram-se aos lugares relacionados aos hábitos de adultos queridos.

“Eu ando por tudo aqui fora, fico mais fora de casa do que dentro. É por ali que fica a grutinha da nona, com a santinha dentro”. (Letícia, 4º ano)

FOTO 20 – GRUTINHA DA NONA



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

E contaram sobre a dificuldade em morar distante de outras casas. Sem vizinhos próximos, buscavam os bichos como companheiros.

“Na chácara em que meu pai trabalha tem um gramado em que os cavalos ficam. O pequeno acabou de nascer. Não tem quase nenhum vizinho pra brincar”. (Flavio, 4ºano).

Um aluno, recém-chegado na região, contou suas impressões sobre o novo espaço, talvez em vias de se tornar um lugar.

“Desde o ano passado estou morando nessa chácara. Tem uma casinha na árvore e lá pra baixo dá pra ver a Barragem. Costumo brincar no gramado com o cachorro, perto do galinheiro. Fico soltando pipa. Não tem muitas crianças por perto, só os cachorros. Já fui pescar com o pai na Barragem e tem bastante árvore com sombra. Na chácara tem horta, eucaliptos e muitas árvores. Paisagens bonitas para um dia de Sol”. (Luan, 3º ano).

A referência ao espaço externo da casa complementou as descrições sobre lugares, pois acrescentou detalhes de outras moradias ou chácaras, bem como do entorno do lar, por exemplo, a varanda, o jardim, a casa de bonecas, os eventos partilhados com outros adultos e entre crianças.

“Minha casa fica perto do campo de futebol que costuma ser alugado nos finais de semana. Nessas terras moram as pessoas da minha família. Por ter muita gente, todo final de semana tem carne. É bom quando tem festa na casa da vó. Todos se reúnem, mesmo aqueles que não se dão muito bem como a tia e o tio”. (Ana, 4ºano).

Entre as paisagens, surgiu a predileção pela Barragem. Vista de uma pedra ou pela janela do ônibus, por mais de uma vez foi lembrada como um lugar especial.

FOTO 21 – A BARRAGEM VISTA DE UMA PEDRA



A pedra de onde dá para ver a Barragem (Daniele, 2ºano)



A Barragem vista da chácara onde eu moro (Daniele, 2ºano)

FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

Com esse conjunto de narrativas e registros tivemos acesso a uma variedade de experiências sociais indicativas da atividade infantil na Capoeira. Entre os lugares registrados: o quintal, o gramado de brincar em frente da casa, a rua esburacada, a escola, as paisagens da Capoeira, o celeiro e a casa dos bichos, a Barragem.

PESSOAS¹⁰⁸

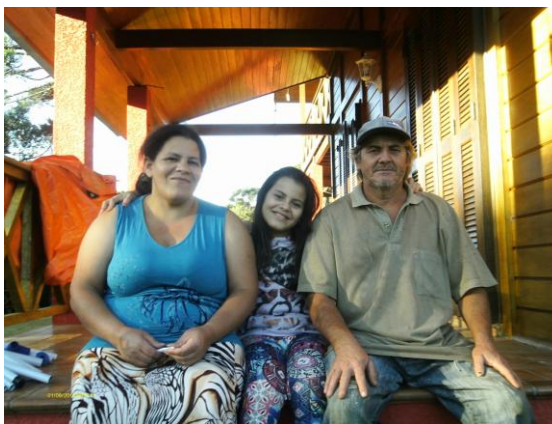
À descrição dos lugares e o registro fotográfico das casas se completaria com outras coisas significativas para as crianças, apresentadas a partir de seus

¹⁰⁸ “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1997)

círculos de convivência com adultos e entre pares. Elas se preocupavam em dizer quem eram as pessoas da sua convivência.

“O de camiseta azul é meu irmão, o de branco é o meu pai, de vestido é a mãe e o de preto é o meu tio que vai ficar morando lá em casa até terminarem a dele, em Curitiba. A Cristina que é minha amiga tirou as fotos de mim e da Carolina na Biblioteca. Somos amigas desde o primeiro ano e vou sempre me lembrar delas. Só o Leonardo e o Daniel que eu conheço desde o primeiro ano. O Joel é meu primo e mora do lado da minha casa” (Isa, 5ºano).

FOTO 22 – PAI E MÃE



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

Os adultos evocados com maior frequência eram pai, mãe e avós. Além deles, tios e tias, professoras da escola, madrinha, irmãos e primos mais velhos.

“Eu moro numa chácara com o pai e a mãe, e meu irmão. O pai trabalha na chácara em frente e a mãe limpa a casa do patrão. Com os primos brincamos na cama elástica”. (Raul, 1ºano).

E o que contaram sobre os adultos foram, preferencialmente, histórias de trabalho e dos momentos de interação lúdica com pai e/ou mãe.

“O pai trabalha na Sanepar e a mãe cuida da casa. Ela faz batata frita, arroz, feijão e bife a role. Em casa todo mundo gosta de ficar descalço menos a mãe. É uma casa de homens”. (Márcio, 4ºano).

Em alguns relatos encontramos referência às separações, decorrentes dos fluxos de trabalho dos pais ou devido aos reordenamentos afetivos das famílias, por vezes os filhos ficando permanentemente sob o cuidado dos avós. Nessa circunstância, reencontros eram descritos como acontecimento especial.

“Nesse dia a mãe veio para o meu aniversário. Ela trabalha e mora em Piraquara. Eu moro aqui com o vô e a vó. O bolo foi minha mãe quem fez, carambola com morango”. (Marina, 5ºano)

FOTO 23 – BOLO DE ANIVERSÁRIO



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

As variadas situações de trabalho, ligadas aos provedores da casa, incluíam descrições elucidativas do cuidado com os filhos.

“Quando chego da escola a mãe deixou a comidinha pronta. Gosto quando ela faz lasanha. O pai roça, limpa, puxa folha e faz reparos na cerca”. (Lúcia, 4ºano).

Algumas atividades dos adultos eram narradas pelas crianças como acontecimentos dos quais gostavam de participar.

“Às vezes o pai faz briga de galo. O meu galo derrotou outro e matou. Foi vendido por 100,00”. (Marco Aurélio, 4ºano).

Momentos de entretenimento entre adultos e crianças, como assistir televisão, ouvir música e jogo de futebol no rádio também foram mencionados.

“Assisto televisão todos os dias com meu pai e minha mãe, o filme do Ramses. E brinco com o Marcelo e a Kátia [primos]. Em casa tenho uma coleção de kinder ovo e já faz tempo. Cada vez que a vó ou a tia me dão um chocolate eu coloco ali na minha coleção”. (Maurício, 1ºano).

A figura dos avós, próximos do universo lúdico das crianças, demonstrava situações de interação entre os adultos e elas.

FOTO 24 – MEU AVÔ



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

“Meu avô estava cuidando de mim nesse dia. Ele brinca comigo de bicicleta e de lego. Minha avó também brinca de cara a cara comigo. A mãe gosta de tudo bem limpinho”. (Danilo, 1ºano).

“Lá onde eu vivo é bem grande. Dá para andar de bicicleta entre as casas e atentar a vó pela janela”. (Luciana, 4ºano).

Para além da paciência de cuidar e brincar com os netos, os avós surgiam como pessoas para serem cuidadas, também pelos mais novos.

“Minha avó mora no mesmo terreno e todo dia vamos ver ela. Ela tá bem velhinha, mas ainda gosta de plantar”. (Valéria, 4ºano).

Além dos pais e avós, os tios surgiram nos relatos, e de um modo descontraído.

“Na minha casa todos gostam de música, funk. É porque o tio é funqueiro. O que eu mais gosto é do Tigrão, tá ligado?”. (Sabrina, 4ºano).

“O tio é ‘crianção’ porque gosta de chocolates e toma a minha vez no x-box. Também tem o tio [diz o nome]. Ele me chama de caveira só porque sou magro”. (Márcio, 4ºano).

As professoras da escola foram mencionadas como alguém que se conhece desde tal série ou em situações na própria comunidade, como festas, ou através de parentesco.

“Fotografei as professoras. Sou aluno delas desde que entrei nessa escola”. (Leonardo, 2ºano).

FOTO 25 – PROFESSORA



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

“A Bia também tá no Mais Educação. Ela é minha amiga em quem confio. A professora do Mais Educação é minha prima por parte de pai. Ela mora bem perto da minha casa e a mãe dela tem dois cachorros bravos”. (Letícia, 5ºano).

Quando se referiam a outras crianças – primos, amigos da escola ou da vizinhança, irmãos mais novos – o brincar se sobressaia, com ênfase na cumplicidade entre pares.

FOTO 26 – EU E MEU AMIGO BRINCANDO DE SER UM SÓ



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

“O Joaquim, André e Matheus são meus amigos de brincadeira. Vamos uns na casa do outro e a gente brinca de espada e jogamos video game”. (Saulo, 1ºano).

Por traz dos registros fotográficos, havia as histórias de peraltices, descritas como brincadeiras. Eram rememoradas nos relatos de quando as amizades haviam sido iniciadas ou na explicação sobre a circunstância em que as fotos foram produzidas.

“O Bernardo é um amigo engraçado. Ele mora na frente da casa da minha madrinha. Aqui na escola brinco com ele de “lobisomen” que pega as crianças e põe na gaiola que é o canto da parede. Geralmente eu sou o lobisomem. Brinco eu, o Bernardo, a Tânia, a Silvia, o Vinicius, a Andrea, a Fernanda, a Gilda e o Gustavo”. (Carolina, 3ºano).

“Às vezes saio para andar de bicicleta com a Letícia e a gente apronta. Outro dia tomamos banho de mangueira escondidas. Molhamos a garagem com sabão que era para escorregar. Quando o pai chegou nem percebeu porque estava tudo seco e eu de banho tomado”. (Paola, 4ºano).

Os amigos da escola são descritos a partir das convivências, das brincadeiras e das trocas de objetos como sinal de amizade.

FOTO 27 – DANI OLHANDO MEU CARRINHO



FONTE: AS CRIANÇAS

“Na foto tem a Kátia que é namorada do Mario, e o Dani que apareceu junto com o meu carrinho de ferro. Ganhei esse carrinho do Vinicius do quarto ano”. (Leonardo, 2ºano).

“Eu, a Sandra e a Bela sentamos todos os dias juntas e ficamos brincando de alguma coisa. Nesse dia a brincadeira foi tirar fotos”. (Kelly, 2ºano).

E os que chegaram recentemente na Região, também contaram sobre as amizades da escola. Um deles era o Raimundo, o mesmo do reforço. Ele construiu explicação elucidativa dos vínculos que buscava formar.

“Aqui na escola meus amigos são o Gui, o Vínicius, o Gelson, O Bernardo, a Taiz e só. Tirei várias fotos das crianças da minha sala de aula e uma de mim mesmo aqui na escola”. (Raimundo, 3ºano).

Registraram os momentos de cumplicidade entre amigos, como dormir na casa uns dos outros, visitar-se ou fazer algo diferente do costume, como ir ao cinema na cidade de Curitiba. Os amigos surgem como alguém em quem se pode confiar.

“Vou sempre brincar na casa da Carol porque moramos perto uma da outra. Já pousamos até. Brincamos de escolinha e ela é a professora. Também de boneca, mãe pega e mãe cola”. (Tânia, 3ºano).

E, embora a maioria tenha se referido a um círculo maior de amigos, não apenas os da escola, algumas crianças ficavam mais restritas ao ambiente doméstico, onde se sobressaíam brincadeiras entre irmãos e mediadas pela televisão ou video game.

“Eu e meu irmão jogamos video game. Cada um com seu carro e seu velocímetro. Somos três irmãos e uma irmãzinha bebê”. (Pedro, 3ºano).

Nesses casos, eram os irmãos os amigos de todo dia.

FOTO 28 – IRMÃS



FONTE: AS CRIANÇAS

“Tirei foto do meu irmão com os cachorrinhos. Ele tem um amigo que brinca todo o dia com ele. Eu também brinco com eles, de fingir que estou trabalhando a terra”. (Ricardo, 1ºano).

Os irmãos menores foram evocados junto à responsabilidade de cuidá-los bem, de acordo com a necessidade de ajudar na família.

“Cuido do meu irmãozinho e estudo. Faço ‘mama’ para ele e arrumo a casa. Quando vou brincar tenho que cuidar muito porque tem três tanques de água perto e por isso fico mais dentro de casa” (Jéssica, 4ºano).

A diversidade das situações relatadas evidenciou um contexto relacional, voltado para variadas possibilidades de conexões entre a ação cultural das crianças e suas famílias, repercutidas em experiências sociais integradoras – entre a escola, a casa, os lugares frequentados e as amizades –, tendo como mote a pertença e a convivência, entre pares e com os adultos.

BICHOS E PLANTAS¹⁰⁹

Em suas narrativas sobre bichos e plantas, as crianças fizeram questão de conectar a Capoeira com os pequenos acontecimentos, a mostrar a singularidade de seus pontos de vista sobre o mundo.

“Gosto das folhagens da vó e do cheiro das flores”. (Bia, 1º ano)

Deixaram-se contagiar pelo que era para elas muito familiar e, em explicações simples, mostravam a amplitude dada às pequenas coisas, segundo uma variedade de temas: pássaros, frutas, cheiros, afetos, nascimentos, o sustento e a vida que se renova.

“Em casa tem plantação de feijão, árvores de fruta e morango. O pai tira o sustento da chácara. Pra plantar tem que abrir um burquinho, colocar a semente, adubo e depois fechar. Já tem uns carreirinhos de feijão nascendo”. (Cristina, 1º ano).

Assim, os eventos diários eram narrados como acontecimentos extraordinários, expressos nas explicações sobre nascimento e morte – das plantas, dos bichos enterrados na chácara –, e sobre o cuidado com animais peçonhentos.

“Tirei fotos das galinhas e de uns porquinhos bem pequenos, um morreu” (Marcelo, 1º ano).

“Essa flor que fica grudadinha na árvore na frente da casa onde eu moro é muito cheirosa e bonita. Gosto das flores. Começa assim: primeiro elas são sementes, depois são roxas e depois ficam brancas, menores e caem. Cada uma é diferente. Essa outra antes de ficar marrom era amarela. Antes de abrir era

¹⁰⁹ “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível” (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1997).

igualzinha a uma pimenta verde. Se eu não puder ser vendedor de flores quero ser cozinheiro de bolo. Meu preferido é chocolate com morango”. (Bernardo, 3ºano).

Era esse o jeito de elas revelarem a dimensão viva dos eventos cotidianamente aprendidos e compartilhados.

“Sempre aparece uns tucanos que vão buscar caqui. Também tem uma plantação de milho velho e as galinhas passeando com seus pintinhos. Não quero que ela vá para a panela. De cada três ovos, separamos um para chocar”. (Jéssica, 4ºano).

E, com essa forma de expressão, o pensamento infantil se alçava à compreensão do corriqueiro, como parte de uma realidade em movimento.

“Hoje vamos pegar uns 10 frangos para corte. Vamos matar para vender no trabalho do pai. Também para comer. O mercado é só pra completar o que falta porque quase tudo tem na chácara: limão, parreira de uva, repolho, leite, queijo, beterraba, batata doce, salsa, milho, melancia. Pescar é às vezes, nos dias santos”. (Leonardo, 5ºano).

Seus relatos misturavam os bichos de estimação com a estima pelos animais destinados à subsistência da família.

“O porco gordão que aparece na foto é ‘Tschuka’. Ele é do nono e a gente vai matar ele. Costelinha do porco é a melhor parte. Eu ajudo a pelar e quando vai destripar ele fica pendurado. A banha usa pra fazer toicinho”. (Letícia, 4ºano).

“Tirei foto na estrebaria com a ternierinha que tinha nascido e tentei espiar os porquinhos, mas nem deu para ver ‘aquelas coisinhas fofas!’”. (Ezequiel, 2ºano).

O mesmo ocorre em relação ao cultivo das plantas, seja para ornamento ou garantia de boa colheita.

“Depois das árvores é que fica a roça. O pai corta o mato, varre e queima o lixo. Tem vários canteiros plantados, alface, moranguinho, repolho, almeirão e cebolinha. O pai água todo dia”. (Joana, 3º ano).

“Os beijinhos da minha mãe ficam no quintal que é bem grande”. (Tereza, 4º ano).

Cachorros de todos os tipos e quantidades foram os animais mais citados, seguidos por cavalos, vacas, gatos, pássaros, coelhos.

“Tenho nove porque minha mãe vê na rua e pega pra cuidar. Só três dormem em casa, Peludinho, Neguinho e Buda. Em uma das fotos aparece o Buda, ele é meio ‘cor de vinagre’. É mansinho e folgado, entra de metido dentro de casa e deita no sofá”. (Fernanda, 4ºano).

As crianças foram criativas em nomear os bichos, de acordo com suas características físicas e afetivas – *“Fofinho, que a mãe pegou da rua” (Fernanda, 4ºano)* –, ou em referência a nomes performáticos, alguns midiáticos – *“Jack Malandrão” (Carolina, 5ºano)*; *“Tufão, por causa daquela novela do jogador de futebol” (Gustavo, 3ºano).*

Os truques ensinados e a história de como chegaram os bichos eram parte de suas explicações.

“Se jogar um pãozinho ele dá a patinha e pula pra pegar a bolinha”. (Denise, 2ºano).

“O boizinho do meu pai tem uma história bem triste. Quando ele era pequeno foi atacado por cachorros e o pai perguntou ao dono se podia levar ele e o dono deixou. Hoje ele é companheiro, o meu irmãozinho até monta nele”. (Simone, 4ºano).

As crianças contaram sobre o abandono de animais e maus tratos, particularmente com os cachorros, que em muitas moradas ultrapassava o número dez.

“Todos os dias no caminho da Barragem encontramos cachorrinhos abandonados. As pessoas costumam fazer isso. Por isso tem muitos por aqui”. (Leonardo, 5ºano).

Com relativa naturalidade mencionavam o costume de deixá-los acorrentados para que não pegassem as galinhas. Quanto aos gatos relataram o sumiço de alguns.

“Tem o ‘Murisquinho’ [gatinho] que é por conta da cor, cinza rajadinho. Antes tinha também a ‘Miúda’ [gata] que apareceu um dia, passou o rabo em mim

e nunca mais foi embora. Era tratada na porta de casa, mas desapareceu... Acho que morreu ou pelos cachorros ou envenenada porque a tia não gosta de gatos". (Ana, 4ºano).

Uma menina se mostrou comovida com a situação de injustiça de um dos seus bichos.

"A égua não tem nome e a gente chama de égua mesmo. Ela passa noite e dia lá fora no frio porque só tem duas cocheiras, onde dormem o Baio e o Raio. Para montar neles eu tenho que subir no barranco, porque ele é alto. Mas bem mansinho!" (Luciana, 4ºano).

Contudo, na maioria das vezes os bichos eram associados às brincadeiras, truques e afetividade. Em poucos relatos os animais apareceram descritos como ameaçadores.

"Por causa desse cachorro os pais precisam ficar no ponto todo dia esperando a gente descer do ônibus porque ele costuma atacar". (Aline, 3ºano).

Registramos um único relato de maus tratos aos animais por parte de uma criança.

"Lá na chácara tem um cadela que me avança porque eu dou pimenta pra ela e bato nela. O Facão também é bravo. Ele fica amarrado na porta de casa porque mata as galinhas. Já me mordeu". (Raimundo, 3ºano).

Houve alguns registros de animais peçonhentos, encontrados próximos das plantações – *"Alí pra dentro das árvores o amigo do pai matou três cobras". (Ana, 3º ano); "Outro dia, caí perto de um ninho de cobra". (Raimundo, 3ºano).*

A atividade imaginativa descrevia os episódios diários como aventuras dos e com os bichos.

"Os galos estavam brigando e os pintinhos assistindo tudo. Minha avó acha que você vai querer essas fotos para levar para uma revista de bichos e plantas". (Simone, 4ºano).

Nessas narrativas os acontecimentos diários surgiam relacionados a circunstâncias inesperadas.

“O Lulu [cachorro] nessa foto tava enfrentando a vaca e a vaca enfrentando o Lulu. Bem nessa hora, eu estava tirando o leite. Era lá pelas cinco horas... Quando passou um helicóptero”. (Larissa, 5ºano).

FOTO 29 – PLANTAS E BICHOS DA CAPOEIRA



Hortência (Daniel, 3º ano)



A horta com o poço (Luan, 5º ano)



O cavalo que aparece lá em casa de vez em quando (Danilo, 1ºano)



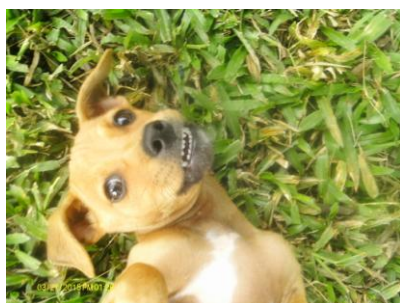
Segurando os ovinhos das galinhas botadeiras (Adriana, 2ºano)



Os gansos (Gilda, 3ºano)



Porco gordão 'Tuchuska' (Letícia, 4ºano)



Meu cachorro Jack (Bianca, 5ºano)



Minha carneirinha (Luiza, 5ºano)

FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

As crianças fizeram relatos sobre os animais da chácara, as galinhas botadeiras, os terneirinhos recém-nascidos, os tucanos a comer caquis no pé, os cavalos, os gansos e os porquinhos. Essas eram as histórias que motivavam seus registros fotográficos.

“Lá tem cavalo, galinha, pintinhos e um trator de verdade. Tem três cavalos, mas só em um dá para montar, porque as duas éguas são xucas. As galinhas ficam pelo gramado e quando chega de noite voltam sozinhas para o galinheiro” (Daniel, 3ºano).

“O cavalo Pampa é branco e preto. A cor ‘Rosília’ é quando ele é ‘laranja claro’. E tem o ‘Bragado’ que é preto com os pés brancos. Minha carneirinha é da raça ‘Santa Inez’. Essa eu não quero deixar matar. Aquela porquinha que eu estava fechando vai criar em 10 dias, acho que uns doze porquinhos que é o que costuma acontecer”. (Leonardo, 5ºano).

“Tirei uma foto das galinhas empoleiradas na árvore quando anoitece”. (Flávio, 4ºano)

“O pai fez um gradeado para plantar feijão, milho e só. O feijão tá nascendo. Depois pega a colheitadeira quando chegar a hora”. (Raul, 1ºano).

Assim, as descrições sobre bichos e plantas estiveram associadas às narrativas sobre ciclos de vida e de subsistência, incluindo-se a participação e conhecimento das crianças sobre as rotinas de trabalho das famílias. O corriqueiro foi inventado como novidade e aventuras.

MINHAS ATIVIDADES¹¹⁰

FOTO 30 – BRINCADEIRA NA BALANÇA



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

No detalhamento do dia a dia na Capoeira se sobressaiu uma descrição da realidade local marcada pelo olhar imaginativo e curioso das crianças, ao lado da participação das mesmas no trabalho das famílias.

“Somos quatro irmãs e eu sou a mais nova. Ajudo a mãe com a louça e a roupa. Quando tá frio não dá para brincar fora de casa. Aí fico vendo TV e brincando de mamãe e filhinha”. (Tereza, 4ºano).

Brincar foi a atividade mais relatada, ao lado das falas significativas (FREIRE, 1989) relacionadas à integração das crianças às rotinas dos adultos.

Reunimos trechos de alguns desses dizeres sobre ajudar, brincar, desenhar, entre outras atividades. Com esses relatos identificamos semelhanças entre as crianças, mas também diferenças na expressão da infância na Capoeira.

“Na chácara passam dois rios onde eu pesco. Não nado porque é perigoso” (Raul, 1ºano).

¹¹⁰ “Sempre a gente só chegava no fim do quintal. E meu irmão nunca via a namorada dele – que diz-que dava febre em seu corpo”. (A menina avoadada, Manoel de Barros, 2017).

Nos relatos, havia referência a uma infância sob os cuidados dos adultos. Por exemplo, às permissões/supervisões relacionadas à autorização para ficar dentro ou do fora de casa. As narrativas falavam sobre como se dava a participação das crianças nas rotinas de trabalho das famílias. Junto a isso, capturamos variados relatos sobre práticas corporais, em suas rotinas extraescolares. Esses informes corroboravam a apreensão de experiências de infância, com desenvoltura e relativa independência.

“Ando toda a chácara. Vou para o campo junto com as vacas. Só não pode avançar muito no campo porque a égua pode pisar num buraco. Os cavalos puxam a carroça para arrancar o verde e levar a lenha. De vez em quando brincamos na Barragem, mas só se o pai estiver por perto. Na outra foto estou fechando os bichos. Levo lenha, trago sapé. Todo fim de mês ganho uns trocos. Estou guardando porque no final do ano quero comprar uma motinho pequena. O pai vai completar”. (Leonardo, 5ºano).

Quatro crianças disseram participar de atividades educacionais para além da escola e sob a supervisão da família – aulas de futebol ou violão aos sábados na igreja.

“Meu violão eu ganhei do pai, todo sábado tem aula na igreja e quem ensina é o meu tio, ele gosta de Sertanejo.” (Roberto, 5ºano).

“Eu faço aulas de futebol terça e quinta. E assisto Detetives do Prédio Azul”. (Miguel, 1ºano).

Assistir televisão, jogar vídeo game e escutar rádio foram atividades do interior de casa, relatadas como momentos de individualidade, entre irmãos ou em pequenos grupos, ou ainda de entretenimento compartilhado com adultos. Foram menos frequentes em relação aos relatos sobre práticas corporais. O desenhar também foi valorizado como momento de individualidade ou praticado nos momentos de brincar com outras crianças de escolinha. No relato de um menino o desenho ganhou relevo como habilidade de concentração, estudo, motivação e projeção de futuro.

“Meu lugar preferido de desenhar é no meu quarto porque lá tem uma bancada com lápis, borracha, apontador e régua. Gosto de desenhar, mas não de pintar. Minha preferência? Carros, caminhões, motos, modelos esportivos. Desde

que eu tinha cinco anos comecei a curtir. Eu gostaria de desenhar o meu próprio carro, inventado por mim. Quero ser engenheiro de automóveis além de goleiro com faculdade de Educação Física". (Igor, 4ºano).

Quanto ao tempo de escola, entre o mundo inventado pela atividade lúdica e a vida dos adultos, destacava-se a forma como nos relatos aparecia a imitação de certas rotinas da escola e da casa.

"Comecei tirando fotos das atividades da escola, as folhas que a professora passa pra gente fazer. Gosto das continhas e de resolver sozinha. Em casa eu brinco de escolinha e passo as folhas de matemática para a minha prima". (Tatiana, 3ºano).

"Brinco de lavar a louça e cozinhar. Os brinquedos da casinha parecem de verdade, pía, armário e fogão". (Adriana, 2ºano).

Assim como ocorreu nos relatos sobre bichos e plantas, o brincar transformava em aventuras as rotinas do dentro e do fora de casa e, mesmo diante de situações, aparentemente, pouco convidativas à ludicidade, as crianças exercitavam a imaginação.

"Costumo me esconder atrás da cortina da sala. Fico deitada com os pés na direção do rádio e assim passo despercebida, até porque 'o trinta e um' é do lado da cortina. Na cozinha eu estava com véu de noiva que era uma toalha de mesa. E também fiquei de cigana. Às vezes pego os vestidos da mãe, salto alto e uns lencinhos que eu tenho..." (Paola, 4ºano).

As brincadeiras foram as atividades preferidas. Por vezes estiveram subordinadas ao senso de responsabilidade e à participação das crianças no sustento de suas famílias.

"Ali são minhas vacas, a horta e o porquinho. Você tem que lavar, colocar as 'teteiras' da ordenha mecânica e dar ração a elas. Em casa eu lavo a louça e a roupa. As vaquinhas da ordenha são Onzehoras e Rozeta e eu estou tirando o leite. Depois de ordenhar vai pra fábrica pra fazer o iogurte e colocar na caixinha". (Tatiana, 5ºano).

“Na foto eu estou tirando o leite... As vacas, a gente solta umas para o campo e elas vão lá pra perto da igreja. No final do dia elas voltam sozinhas. Precisa acompanhar a ordenha para não transbordar o balde porque daí é serviço... Limpar o motor e as mangueiras”. (Leonardo, 5ºano).

Na maioria dos relatos, a infância era narrada como se experimentada com relativa independência.

“Gosto de filme de luta, mas o que mais gosto é de video game. Todo dia jogo um pouco, mas o que mais faço é fora de casa, brincar na areia ou ficar passeando de bicicleta, jogar bola” (Márcio, 4ºano).

Em geral, suas descrições se davam em torno da ludicidade e da liberdade espacial e de expressão corporal, conforme reforçou Marco Aurélio, com sua narrativa de pipa, cavalgadas e repertório sertanejo.

“Solto pipa no campo do Rocio e também toco violão. Todo o tipo: Chalana, Menino da Porteira e músicas de Deus. Estou aprendendo com o tio nos sábados e domingos. Tem a égua Zaira que eu ando. Chego a deitar ela de tanto que eu bato porque é chucra. O meu radinho eu escuto e levo para todo o canto. Gosto do João Luiz Correia, os Serranos, Fogo de Chão e sertanejo em geral”. (Marco Aurélio, 4ºano).

Contudo, encontramos em alguns relatos restrições a brincar, decorrente de circunstâncias advindas da participação infantil na vida adulta, seja nas rotinas de trabalho ou no lazer dos adultos.

“Em casa temos uma mesa de sinuca e jogam eu, meu irmão, o vô e o pai, às vezes valendo dinheiro”. (Roberto, 5ºano).

“Eu ajudo em tudo. Mexo no trator, fecho as galinhas e os cavalos. Os cavalos já sabem o caminho para as baias. Trato os bichos, cachorros, peixes, galinhas e cavalos”. (Juliano, 5ºano).

Havia também relatos sobre o isolamento sentido em razão da localização de suas moradas.

“Moro nessa chácara em que o pai trabalha. Fico mais sozinho jogando video game no meu quarto. No quarto tem uma mesa para estudar e uma estante

de carrinhos de ferro. No ano passado comecei no Mais Educação, mas acabei saindo. Meu pai achava que não era bom eu ficar sozinho só no video game. Na escola gosto de jogar futebol para me divertir e ganhar. Mas em casa a bola fica parada. Falta companhia". (Kaio, 5ºano).

Porém, a atividade de brincar foi amplamente narrada. Pudemos identificar várias preferências e modos de expressá-lo em suas rotinas.

"Perto de casa tem um barranco onde eu brinco de escorregar." (Isadora, 2ºano).

"O meu irmão Leandro do quinto ano é que teve a ideia de fazer a balança e o pai só amarrou a corda. Eu gosto de balançar até bater o pé no galho da árvore." (Letícia, 4ºano).

"Tirei duas fotos de mim mesma e das minhas bonecas em cima da cama. Brinco com quase todas. Coloco as roupinhas da minha sobrinha nelas. Brincar mesmo é lá fora porque a mãe não quer bagunça dentro de casa." (Luiza, 5ºano).

Desse modo, conforme discorriam sobre seus círculos de convivência e atividades, as crianças alternavam narrativas sobre momentos de individualidade, de interação entre pares e de participação nas atividades dos adultos.

Com o conjunto de informes disponibilizados por elas, logramos inventariar atividades infantis cotidianas: assistir televisão, pescar, ter aulas de futebol e violão, andar de bicicleta na rua, escorregar no barranco, brincar de casinha, escolinha, pega-pega, mãe cola, jogar no computador e com o video game, brincar de tirar fotos, desenhar, pular de um sofá para o outro, cavalgar, escutar músicas, balançar, ir à igreja, ajudar nas rotinas da casa e nos trabalho de sustento da chácara, jogar sinuca com adultos, passear de carro, brincar sozinho ou com os amigos, inventar aventuras dentro de casa, brincar de boneca e de carrinho.

OBJETOS COLECIONADOS¹¹¹

Assim como as atividades infantis, os objetos colecionados pelas crianças estiveram, majoritariamente, relacionados a brincar. E as imagens capturadas, novamente, ativeram-se ao detalhe, às pequenas coisas.

FOTO 31 – BONECAS



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

A listagem dos objetos colecionados foi atitude frequente, expressa nos relatos e imagens produzidas, como no caso do Gustavo, que fotografou seus carrinhos de ferro ao sol, juntamente com bichos de pelúcia e outras miniaturas.

“Tirei foto dos meus brinquedos em cima da mureta, skate em miniatura, minha coleção de carrinhos de ferro, meu Mustangue vermelho e do fusca rosa da minha mãe que fica no quarto dela” (Gustavo, 3ºano).

¹¹¹ “Quanto mais uma pessoa entende de um assunto e quanto mais ela passa a saber da quantidade de coisas belas que existe de uma determinada categoria – sejam elas flores, livros, roupas ou brinquedos –, tanto maior será sempre a sua alegria em ver e saber mais sobre elas, e tanto menos ela se preocupará em possuir, comprar ou dar de presente estas mesmas coisas. Aquele entre vocês que me escutaram até o final, ainda que não devessem, terão que explicar isso aos seus pais”. (A Hora das Crianças, Walter Benjamin).

Entre os objetos mencionados, foram destacadas as coleções dos adultos: a santinha que está na cabeceira do quarto da mãe, o quadro com o desenho dos índios de Roraima, os objetos de perfumaria e acessórios de cabelo colocados na cabeceira da cama, os bichos de pelúcia pregados na parede do quarto. Objetos evocados pelas crianças como elo com os mais velhos, pois estes também possuíam os seus brinquedos.

“Tenho uma coleção de carrinhos que ficam numa estante que o pai comprou. Na minha casa tem um mural de fotos da família e uma santinha, Nossa Senhora Aparecida que fica do lado da cama da mãe. Peço pra ela saúde para toda a minha família”. (Juliano, 5ºano).

A preferência pelo detalhe reapareceu como a característica marcante da narrativa das crianças, a exemplo do menino que decidiu fotografar apenas as rodas de um dos seus carros em miniatura. Ou a menina que buscou as pedras do jardim e as pequenas flores. Por essa expressividade e preferências, os registros fotográficos das crianças destacavam seus objetos prediletos, experimentados como brinquedos.

Não somente aqueles comprados na loja de crianças ou recebidos de presente por adultos, mas quaisquer objetos, desde que transformados em descoberta ou utilizados como meio de comunicação lúdica pelas crianças nas suas interações sociais. Quando não podiam ser assim inventados, as próprias crianças bem o sabiam, ainda que fossem nomeados como brinquedos. Por exemplo, mencionavam a inutilidade de se ter muitas bonecas e não brincar com nenhuma delas ou um bonito painel com ursinhos pregados na parede, sem que se possa brincar com nenhum deles.

“Tenho um monte de bonecas. Umas cem. Mas elas ficam de enfeite em cima do guarda roupas. Todo dia fico vendo TV, brinco com o Renato e durmo. Não brinco com os vizinhos e minha bicicleta tá estragada. Fico mais dentro de casa mesmo”. (Adriana, 5ºano).

“Meus ursos minha mãe colocou costurados na parede e agora não tem como eu brincar”. (Isadora, 2ºano).

O interesse demonstrado pelos objetos colecionados e guardados consistia em utilizá-los para interagir com outros referentes culturais da Capoeira, expressos

nas atividades cotidianas e com vistas ao fluir das relações interpessoais. E, por essas inserções, em suas vivências cotidianas a maioria das crianças alçava ir mais além do imediato.

Em suas elucubrações estavam – individualmente, entre pares ou com os adultos – em busca de experiências culturais inéditas. Nos detalhes, registrados e apontados em suas coleções, encontramos sentidos, existências a partir das minúncias do dia a dia. Haja vista o baú de brinquedos de um menino, simbolizando mais que um lugar para guardar objetos em uso ou aqueles esquecidos, depositados mais ao fundo.

“Tenho um baú de brinquedos, os mais do fundo acabam ficando de lado.”
(Danilo, 1ºano).

O que estava no fundo da caixa poderia se tornar, junto com a própria caixa, uma prioridade, desde que fizesse sentido na produção de elos entre fantasia e realidade, circunstância favorável à construção de vínculos afetivos e compreensivos do mundo.

Desse modo, as descrições sobre os objetos fotografados, deram conta de expressar a atividade intelectual e afetiva das crianças. Entre as quinquilharias colecionadas: pedras, flores, carrinhos de ferro, dinossauros, desenhos, bola, bichos de pelúcia, roupas, balança, casa de bonecas, bonecas, violão, tudo o que pudesse ser transvisto...

TRAJETOS¹¹²

A prefeitura organizava o transporte das crianças segundo duas rotas, chamadas Mananciais da Serra e Santa Maria. Acompanhando os itinerários por uma semana, conseguimos reconhecer a Região da Capoeira dos Dinos. Verificamos *in locu* alguns dos lugares anteriormente descritos pelas crianças, bem

¹¹² “No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado. Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados. Eu não morri porque o rio era inventado”. (A menina avoadada, Manoel de Barros, 2017).

como observamos quais eram as moradias mais isoladas e o tempo de duração dos trajetos até a escola.

As rotas percorriam desde a linha férrea que corta o centro da cidade até as imediações da BR 277, sentido litoral paranaense, na divisa com o município de São José dos Pinhais.

O horário de funcionamento dos turnos escolares era, respectivamente, das 7h45min às 11h45min e das 12h45min às 16h45min, para as classes matutinas e vespertinas, respectivamente.

Havia, no entanto, um tempo de espera que podia chegar a cerca de 30min, antes e após o início das aulas, que deve ser somado ao tempo gasto no ônibus, que era de cerca de 40 minutos em cada percurso. Constatamos assim, que entre o tempo do transporte e o início ou término das aulas, a espera chegava a ser de 2h45min para algumas crianças e de cerca de 80min para a maioria, entre ida e volta.

A primeira viagem iniciava-se por volta das 6h00. As crianças aguardavam com o dia ainda escuro. Na estrada, estavam acompanhadas por seus responsáveis. Eram crianças que moravam em Pica-pau e Roça Nova. Elas eram as primeiras a serem deixadas na escola, por volta das 6h30. Depois disso, seguiam seus itinerários, em direção às pequenas vilas e chácaras. As rotas eram percorridas conforme pontos de referência demarcados pela prefeitura, com base no endereço dos alunos matriculados.

Os locais, acordados com as famílias para buscar e entregar as crianças seguiam pontos de referência, tais como: bifurcações, como aquela usada para acessar a vila Pica Pau; posto de saúde, próximo da escola; as próprias casas das crianças; placas de sinalização da prefeitura, especificamente a Aldeia Indígena e o Morro do Canal; o Sítio Santa Bárbara; bifurcação da rua do armazém, próxima da escola; a chácara São Francisco de Assis; o Centro de Recuperação para Alcoólicos Nova Esperança; a Igrejinha da Santa Maria; o Cemitério; o Centro de Estudos Espiritualistas “Casa de Obá”; Aras Estância Bonita; as chácaras Lagoa Serena e Vista da Serra. As duas rotas margeavam a Barragem, nos limites do Centro de Educação Ambiental da SANEPAR, cada uma percorrendo um dos lados da represa. O tempo de conclusão de cada rota era de cerca de 1h20min. A

entrega dos alunos da manhã na escola era concluída por volta das 7h20, e dos alunos da tarde às 12h30. Praticamente todas as famílias utilizavam o transporte.

No início do turno da tarde os itinerários seguiam o mesmo sistema, com os últimos alunos da manhã retornando por volta das 13h00 às suas casas. No circuito do meio-dia, ocorria o regresso dos alunos da manhã e o ingresso dos alunos da tarde, o que propiciava o encontro entre os turnos. Na última rota do dia, retornavam as suas casas até às 18h45. O tempo de espera no ônibus e na escola antes das aulas explica o cansaço de muitas crianças, especialmente aquelas que eram as primeiras a serem pegadas ou as últimas a serem entregues, já com o dia anoitecido. Porém, apesar dessa experiência de mais tempo ter sido considerada cansativa pelas crianças (obteve a pior avaliação numérica), elas fizeram questão de se utilizar do registro do caminho para a escola para mostrar paisagens consideradas bonitas, fotografar os amigos do ônibus e contar quais eram os pontos utilizados por elas como referência de localização.

“Eu tirei minhas fotos todas de dentro do ônibus. O caminho para a escola. A maioria das fotos eu tirei quando achava alguma coisa bonita. A represa que eu passo todo dia e as árvores que na foto ficaram todas embaraçadas, assim como o mato”. (Ângela, 2ºano).

Na escola, os tempos de espera, quando em geral ficavam na Biblioteca, propiciavam convívio e diálogos entre pares. Como na descrição abaixo, que ilustra a movimentação gerada pela chegada das crianças da manhã. Mais uma das histórias de pertença social desse grupo.

“Está frio e escuro. Uma das funcionárias da cozinha os espera com xícaras de chá quente. Dois meninos conversam empolgados sobre a festa da Roça Nova, que tinha sido no domingo. Duas alunas se juntam à conversa. Elas são irmãs e também foram na festa. Um dos meninos diz que, por um número, não ganhou um cavalo no bingo e que o almoço estava muito caro. O outro explica que não foi porque ‘o pai tá encomizanado para ir à festa da igreja matriz, que tem mais prêmios’. As meninas dizem que a festa estava bem legal, com várias prendas e que ‘quase deu problema’, porque o tio do menino que quase ganhou um cavalo, por um fio não brigou, o que seria covardia porque ele é muito forte. E tinha piscina de bolinha, cama elástica, pescaria. E dava pra ‘andar de cavalo’...

Nisso chega outro aluno. Ele se junta aos que estão conversando. Comentam que viram o tio Fred [secretário] na festa com a namorada. Segundo um dos meninos ‘ela é linda’. Que por ser a igreja muito longe, tiveram que subir a pé e depois ficou cansativo pra descer...

Não chegaram a um consenso sobre se tinha mesmo um cavalo de prêmio. Um menino disse que quase ganhou um cavalo americano, mas acabou mesmo levando um litro de uísque, enquanto o outro esclareceu que o prêmio não era o cavalo, mas um passeio a cavalo. Aí as irmãs concordaram e uma delas acrescentou: ‘por um triz não ganhei também’.

Nesse tempo em que ocorreu a conversa haviam chegado mais sete alunos, de carro, de moto e a pé. E de uma vez só chegaram os que faltavam, trazidos pelo transporte da prefeitura. A sala ficou cheia. Abafada. Barulhenta e agitada. Não tinha lugar pra todo mundo sentar. Alguns continuaram sentados e tentavam continuar vendo o filme. Bateu o sinal e o filme foi interrompido. Formaram fila, no lugar de sempre do pátio escolar”. (DIÁRIO de Campo, 2015).

Na apreciação dos tempos de espera, destacamos o esforço dos alunos e de suas famílias quanto a ir à escola, particularmente considerando a distância percorrida todos os dias e o tempo dos deslocamentos. Os caminhos percorridos nas bifurcações eram estreitos, de terra e nos dias de chuva eram difíceis de se atravessar. As rotas mais animadas eram as da saída do turno da manhã e da chegada dos alunos da tarde.

Durante as rotas, os alunos comentavam entre si e com a monitora, responsável pela segurança das crianças no ônibus, suas histórias da escola e da casa. Explicavam, “estamos com brinquedos no ônibus porque era o dia combinado com a professora do terceiro ano” (Alice, 3º ano). Cantavam as músicas ensaiadas nas aulas de Canto Coral, do PME – “avião sem asa, fogueira sem brasa sou eu assim sem você” –, e outras canções conhecidas do rádio e da televisão.

Vez ou outra, algum aluno atrasava a partida do ônibus escolar por estar na secretaria assinando o livro de ocorrências disciplinares, como ocorreu com o Joel por duas vezes numa mesma semana.

No caminho de volta para casa, irmãos e pais aguardavam nos pontos combinados. Alguns, em frente dos portões das chácaras para receber ou enviar suas crianças à escola.

Em um desses encontros, havia um pai com botas de borracha, segurando o guarda-chuva e a filha no colo. Assim que a menina subiu no ônibus, o irmão maior desceu e se juntou ao pai, e os dois acenaram para ela.

Numa outra situação o irmão mais velho estava aguardando para informar que naquele dia o Luís (1º ano) não iria para aula, pois estava com dor de garganta. No próximo ponto, uma mãe esperava para reclamar que o ônibus havia passado antes do combinado e por isso sua filha não compareceu a aula.

Tivemos a oportunidade de acompanhar uma rota com ex-alunos da escola, muitos deles irmãos dos atuais matriculados. Eles estavam indo para colégios de Ensino Médio do centro da cidade de Piraquara. Na ocasião, ficamos refletindo sobre as oportunidades educacionais buscadas por crianças, jovens e suas famílias da região. Verificamos que todos os passageiros daquele ônibus eram de famílias instaladas há mais de quinze anos lá, o que mais uma vez confirmou a persistência de laços intergeracionais de pertença com o lugar.

Relacionando esse informe às narrativas de trabalho e de lazer das crianças da escola da Capoeira, bem como lembrando aquela entrevista concedida pelo menino Joel, confirmamos outros vestígios sobre a aposta das famílias em relação à escola. A oportunidade de estudar era verbalizada pelas crianças e famílias como necessária a um futuro melhor, porém relativizada por um sistema de vida, pacato, em certa medida confortável e sem muitas variações, pois assim faziam os irmãos mais velhos e, antes deles, os pais e talvez os avós. Travessias, pessoais e intergeracionais, ao encontro da manutenção da simplicidade do modo de vida local, em contraste com expectativas apresentadas por alguns alunos, quando expressaram suas visões sobre profissões futuras, como no exemplo do menino desenhista que queria ser engenheiro para projetar carros de luxo.

Havia também demandas advindas da chegada de novas pessoas, muitas delas atraídas pelas grandes propriedades da região – filhos de chacareiros, vindos de outras cidades paranaenses. Circunstância, possivelmente, geradora de

diferenças entre os dizeres dos moradores mais antigos, com suas tradições, e as expectativas e tradições das famílias instaladas há menos tempo na localidade.

A construção da Barragem também permite aludir às mudanças culturais em curso. Tornada o caminho diariamente percorrido pelas crianças e famílias de hoje, se comparada às rupturas relatadas por famílias que tiveram suas terras alagadas, poderíamos pensar na paisagem marcada por mudanças culturais em andamento, reconhecidas sob tais escombros. Mudanças travestidas de aspecto corriqueiro (costumes, tempo de moradia na região, atividades, crenças, condições de trabalho, etc), talvez ocultas na monotonia dos trajetos rotineiros, conforme relatavam as novas gerações.

Também nesse aspecto, a preferência infantil pelos detalhes, fotografados da janela do ônibus em movimento e mostrados com familiaridade, ensejou-nos pensar sobre o traço simbólico de uma paisagem modificada, refletida nas diferenças entre os alunos e suas famílias de ontem e de hoje.

AUTO-RETRATO¹¹³

Nas imagens colecionadas, identificamos semelhanças, mas também diferenças entre as crianças e suas transições para a adolescência. Observando os autorretratos produzidos, verificamos questões correlacionadas às mudanças, as quais havíamos, anteriormente, observado em razão dos vestígios capturados nas narrativas sobre os trajetos escolares, vindos dos irmãos mais velhos dos alunos da escola da Capoeira, em alusão às condições, existências e perspectivas infanto-juvenis no transcorrer da vida naquela realidade educacional. Sobretudo, transpusemos tais vestígios para as representações de si mesmas das crianças

¹¹³ “No retrato que me faço – traço a traço – às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore... às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembrança... ou coisas que não existem, mas que um dia existirão... e, desta lida em que busco – pouco a pouco – minha eterna semelhança, no final que restará? Um desenho de criança... Terminado por um louco”. (O Auto-retrato, Mario Quintana).

mais velhas, expressas nas imagens produzidas por alguns alunos do quinto ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto retomamos o dilema anunciado na transição entre a criança e o jovem, talvez vivenciado como estreitamento das visões de mundo, outrora em expansão. Nessa nova fase de vida a transição começava a ser sentida como o início de algumas incertezas, em contraste com a intensa atividade lúdica, conforme capturado nos relatos sobre o brincar, experimentado como forma e expressão das infâncias da Capoeira sobre a realidade imaginativamente modificada.

E foi nas imagens produzidas por esses alunos em transição que alguns vestígios dessas incertezas surgiram. Encontramos indícios de uma mudança de lugar social, individualmente experimentada como passagem para outra etapa escolar e coletivamente relacionada à infância-adolescência, em face das condições existenciais objetivas das famílias instaladas na Capoeira. Junto a isso, reforce-se, também, que tal travessia coincide com um conjunto de alterações de ordem biopsicossocial dessa faixa etária, pois os alunos do quinto ano estavam deixando a infância para entrar nos questionamentos e motivações da adolescência.

Nas fotografias, o aspecto simbólico dessas transições surgiu representado na preferência pelas *selfies*.

FOTO 32 – SELFIES ADOLESCENTES



FONTE: AS CRIANÇAS (2015)

Não que os menores também não tenham se fotografado, porém seus registros eram relacionados às atividades infantis, com destaque para as brincadeiras e as pessoas por quem tinham afeto. Os menores registravam a si mesmos com auxílio dos adultos, como nas vezes em que solicitavam tal registro

em casa, junto dos irmãos, ou fazendo suas peraltagens – no quintal, mostrando a língua, indo para a escola, cuidando das plantinhas e dos bichos, etc. Quando não eram os adultos que faziam a foto, mas os próprios menores, o resultado evidenciava suas tentativas e gosto pelos detalhes, expressas em imagens distorcidas, desenquadradas, tremidas ou bem aproximadas.

“Eu estava tentando tirar fotos de mim mesmo, na cozinha da minha casa”.
(Carlos, 1ºano).

E, quando não era feita pelos adultos, a tarefa ficava para os amigos, motivando uma brincadeira de modelar, fingir uma aventura ou fazer de conta que se é de outro jeito – *“posando de séria”* (Gilda, 3ºano); *“sinalizando a paz, de óculos escuro estilo não mexe comigo, bravinho, pensando, e de boné”* (Márcio, 4ºano); *“eu e minha prima ficamos brincando de tirar fotos um do outro”* (Leonardo, 2ºano). Isto é, brincando.

No meio disso, a forma como os alunos mais velhos demarcaram sua própria imagem foi específica. Seus retratos mantiveram a pose típica daquela encontrada nas redes sociais, onde há exposições de adolescentes registrando *selfies*. Sob essa influência performática, uma dessas jovens meninas, pertencente a família recentemente instalada na Região, perguntou à pesquisadora: *“Você poderia me dar as fotos que eu tirei? Quero de lembrança porque não tenho fotos em casa”.* (Angela, 5º ano). Solicitação interpretada como expressão do contraste entre o significado individual dessa travessia e o das redes sociais, em razão das condições existenciais das infâncias e adolescências na Capoeira dos Dinos.

9.2 A DESCOBERTA DA PESQUISA

Anunciamos as crianças como a descoberta da pesquisa. Através de suas infâncias acessamos o potencial educacional da relação entre a escola e a localidade.

Aos perfis de alunos rebeldes, acrescentamos outras características da participação infantil, acessadas a partir das colaborações voluntárias e por meio de suas fotos e narrativas pessoais. Na escola, esses outros perfis talvez estivessem ocultos, porquanto suas participações eram silenciosas, pouco incentivadas nas

mediações escolares. Estavam subsumidas no esforço dos sistemas vigentes de conter comportamentos sociais inadequados e de supervisionar bons resultados de aprendizagem.

Mas, em relação à vida cotidiana na Capoeira, suas narrativas foram pulsantes. Sinalizavam para a pluralidade de mundos da infância.

As participações das crianças na localidade revelavam variados temas com potencial educativo, sobretudo assuntos relacionados às características cultural e ambiental da Região, ao lado das dignas formas de viver (ARROYO, 2012) e de conviver. Desse conjunto, o exercício de transver a realidade da Capoeira acenava para um horizonte temático, no qual a imaginação e o senso de pertença social das crianças se destacavam. Em seus relatos e imagens produzidas, encontramos doçuras de um mundo corriqueiro, porém tratado com muita curiosidade e alegria. Os lugares, as pessoas, os afetos, as brincadeiras, as solidariedades foram descritos como se o mundo fosse o quintal de suas moradias.

Acho que o quintal em que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há que ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as pedras do mundo (BARROS, 2008, p. 67).

Evocada em relatos de brincadeiras e das histórias da vida em comunidade, a (s) infância (s) da Capoeira vibrava (m) como achados da pesquisa. As narrativas das novas gerações se tornavam a fonte mais próxima para se acessar a diversidade cultural de um lugar socialmente construído.

"De vez em quando minhas primas vão lá e a gente brinca de mamãe e filinha. Tem bastante espaço para brincar lá fora, mas tem vez que não dá porque chove. Gosto da balança e brinco na área da vó. Meu pai viaja de caminhão. Já fui com ele para Aparecida e a mãe foi junto. Eu e meu primo Flávio ficamos tirando fotos um do outro. Nós atentamos o cachorro da minha madrinha que mora lá pra cima da minha casa." (Maísa, aluna do 1ºano, com 6 anos de idade, 20015)

Ontem e hoje, as histórias da localidade propiciaram à pesquisa aproximações com a realidade educacional da Capoeira, percebida como diferenças e pertencas entre crianças e com os adultos, incluindo-se nisso vínculos culturais, alguns laços intergeracionais com a região.

"Não vou dizer pra vocês que tive uma bela infância porque não tive. Foi uma infância sofrida. Tinha que trabalhar junto com a mãe na lavoura pra ajudar no sustento da casa. Claro que no meio disso aí tinha as coisas que tudo quanto é guri faz. Por exemplo, quando chegava de noite ia roubar pombo e no outro dia fazer churrasco no meio do mato. Levava sal e despenava. Pra nós aquilo era uma aventura." (Lítio, morador idoso da Capoeira, 2007).

Com Benjamin (2015) evocamos rastros dessa infância em sociedade. No intuito de aprofundar o tratamento horizontalizado dado por ele a essa inserção da infância, destacamos trecho de mais uma das narrativas do autor. A partir dela, asseguramos a perspectiva que reconhece a existência de temas circulantes entre crianças e adultos, no caso materializados nos brinquedos¹¹⁴. Na descrição intitulada "Passeio pelos brinquedos de Berlim II"¹¹⁵, uma miniatura de roda gigante surge como peça colecionada, apresentada ao leitor como símbolo temporal modificado na ação cultural da criança, diante das circunstâncias do presente da vida das grandes cidades.

Vocês já ouviram alguma vez falar da Exposição Internacional de Paris, da qual toda a Europa falou no ano de 1900? Em todos os cartões postais feitos àquela época [...] podia-se ver [...] uma enorme roda mecânica com talvez 16 cabines presas por dobradiças móveis. A roda se movia lentamente, as pessoas sentadas nas cabines contemplavam a cidade, o rio Sena e a

¹¹⁴ Artefato simbólico a mostrar a interação das crianças em sociedade, de onde se denota perspectiva teórica avessa ao isolamento da infância como categoria em si, idealizada ou tutelada.

¹¹⁵ In: **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

Exposição [...] A maquete dessa roda vocês também encontram feita com peças do jogo de montar. Ela também é móvel e as cabines balançam igual como há 30 anos balançavam as autênticas, onde quem sabe os avós de vocês se sentaram. (BENJAMIN, 2015, p. 68).

Nesse trecho, encontramos traços de uma infância imersa na cultura, interligada a um passado experimentado como se fora inédito¹¹⁶. O brinquedo, entendido como objeto colecionado de escala reduzida, representa o esforço de compreensão das crianças sobre simplesmente tudo o que a sociedade produz. Nessa intensidade, a realidade está aí para ser vista e revista e transvista.

A partir disso ponderamos sobre os elos culturais que atuam na construção da experiência da infância na Capoeira. Vislumbramos na ação social das crianças pontes simbólicas entre imaginação e mobilidade, inventividade e realidade, passado, presente e futuro de um lugar socialmente construído. Buscamos, uma vez mais, a relação entre a estética da poesia de Manuel de Barros e a fala das crianças da Capoeira. Reforçamos: seja nas pedras colecionadas no quintal de casa ou diante da novidade da roda gigante de uma grande cidade, há um intenso trabalho da criança acontecendo, experimentado como produção de sentidos sobre e com o mundo herdado.

Nesses termos, assim como o poeta-menino aconselhado pela mãe a “encher vazios com suas peraltagens”, crianças são aquelas pessoas que se lançam curiosamente ao conhecimento do mundo, ao pensamento imaginativo. Merecem ser amadas por seus “despropósitos”, sobretudo quando reconhecemos o quanto de sofrimento a sociedade desigual impõe à condição de vida delas e de muitas famílias.

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia,

¹¹⁶ Para nós essa realidade imaginada, transvista, corresponde, poeticamente, ao que Freire (1989) identifica no plano das lutas históricas contra a exploração humana, um inédito viável.

espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARROYO, 2012, p.34).

Nesse viés, as imagens capturadas e convertidas em narrativas sobre dignidade pelas crianças da Capoeira mostraram-se autênticas produções culturais, revelando autorias transgressoras das relações sociais de opressão. Assim compreendidas, podem ser lidas como recusas delas e de suas famílias às injustas formas de viver. Os referentes culturais apontados, nesse sentido, se constituem nos achados inéditos dessa pesquisa e remetem ao imperativo histórico de uma experiência de infância autodeterminada, como aquela prioritariamente anunciada pelas crianças da Capoeira. Em suas falas, as crianças compartilhavam uma expressão curiosa e alegre, endereçada ao mundo de hoje. Suas narrativas estiveram abertas para a produção de outra realidade, imaginativamente requerida e transformada ludicamente.

Contudo, esses seus “desatinos” não se fizeram alheios à cultura de sua época, de seu grupo humano de pertencimento, nem mesmo das desigualdades socialmente produzidas e incidentes sobre suas vidas de criança. Muitas delas experimentavam rotinas de isolamento, perigo, ou lhes sobrava menos tempo para brincar do que o merecido. Mas, do mesmo modo como ocorreu no Seminário de Educação Integral (2015), a maioria preferiu falar sobre suas aventuras, mais do que sobre desventuras ou dificuldades. Quando convidadas a contar sobre a vida na localidade, decidiram priorizar relatos otimistas de si mesmas, da família, dos amigos e da escola.

Diante de suas narrativas, a pesquisa constatou o quão profícuo era para elas se deixarem atravessar (LARROSA, 2015) pelas experiências formativas do lugar em que viviam. Como se encorajaram a produzir, a partir de suas imagens e relatos, sentidos de alegria sobre o mundo. Para a pesquisa, o reconhecimento dessas “janelas de criança”, em contraste com a forma como participavam da escola de ensino fundamental, estava a exigir disposição dos adultos para olhar de outro modo o trabalho educativo realizado. Tratava-se de um convite para que a

escola exercesse, com/como as crianças, cotidianamente, a esperança crítica em outra educação, intencionalmente e em oposição aos fatos que, lamentavelmente, insistem em revelar uma infância, em muitos casos, aos pedaços:

Dia após dia nega-se às crianças o direito de serem crianças. Os fatos que zombam desse direito ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são nem ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 1999, p.11).

Na ótica da pesquisa, movimentos similares ao convite feito às crianças, quando do registro fotográfico, poderiam ter sido incentivados na escola da Capoeira. É um movimento que vai ao encontro da participação das escolas na construção de uma educação pública inclusiva, intermediada por experiências de um ensino culturalmente integrado, a exemplo do Projeto Conhecendo Piraquara, ou mesmo o movimento que admite o incentivo vindo do Programa Mais Educação.

Se a universalização da escola básica é vista como um novo tempo, olhemos para que infâncias-adolescências chegam, ainda que tarde, e deixemos-nos interrogar por seu indigno e injusto viver. Respondamos com outras políticas, outra escola, outros ordenamentos, outras vivências de outros tempos-espacos, de um viver mais digno e mais justo. Radicalizemos esses programas para se tornarem políticas de Estado. (ARROYO, 2012, p.45).

Aos olhos da pesquisa, as infâncias da Capoeira questionavam a capacidade da escola de ser, com maior intensidade, uma experiência social diversificada e autodeterminada. Nesse sentido, as imagens produzidas desvelaram muita magia e sorte (GALEANO, 1999), pois, mesmo por entre agruras de uma realidade humilde, encontramos nos relatos e fotografias a afirmação de justas e dignas formas de viver (ARROYO, 2012) – uma dimensão do ensino integral latente na escola de ensino fundamental em questão, à espera de ser vista, revista e, sobretudo, transvista pela educação formal.

9.3 REFERENTES CULTURAIS E ESCOLARIZAÇÃO

Impulsionados pela abordagem freireana do universo cultural dos alunos, interpretamos os referentes da Capoeira como núcleos temáticos significativos para a construção de processos formativos democráticos, criativos e autônomos, garantindo-se à escola o direito de exercer a esse respeito sua relativa autonomia pedagógico-curricular. Nessa trilha, a pesquisa se debruçou sobre as leituras de mundo dos alunos. Inspirados em outro processo de escolarização, acessamos uma vez mais a contestação ao ensino bancário proposta por Freire (1989), a fim de desenvolver esse argumento. Por meio dessa proposta, destacamos o convite à desconstrução do ensino instrumental tal como o existente, limitado a uma escola de passagem, conteudista, preparatória, seletiva, conformadora de um destino social. Nessa perspectiva, a amplitude dos tempos e dos espaços educativos, tal como requerido como principal dimensão integral da educação, aponta para o acolhimento da diversidade cultural. Essa seria a marca de uma escola transformada, democratizada, isto é, orientada, através de suas práticas, à recusa sistemática da exclusão social. No recorte freireano, essa é uma educação viável quando aberta ao reconhecimento do pensar do povo:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. [...] É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 1989, p. 87)

Na pesquisa, tal princípio educativo se reportou à ação cultural das crianças, considerando seus temas, interesses, expressões e conflitos existenciais. Os núcleos temáticos buscados foram considerados objeto da construção do conhecimento escolar, diante da compreensão de que o ensinável não estaria disponível *a priori* como lista de conteúdos curricularizados. Precisaria ser apreendido da própria ação social das crianças, mantida a relevância dos saberes escolares, necessários à instrumentalização da mobilização e consciência populares por justiça social.

Trata-se de um trabalho minucioso e difícil, subversivo da lógica da eficácia e dos ritos de urgência impostos, mas que por esse posicionamento político-pedagógico ousa defender uma escola pública popular. Para isso, requer tempos e espaços diversificados, dedicados ao aprimoramento de relações pedagógicas humanizadas.

Metodologicamente, tal intervenção didática iria ao encontro do desenvolvimento de processos de ensino culturalmente enraizados, a exigir da escola a assunção da especificidade do trabalho educativo que desenvolve. Diante dessa construção metodológica, cresce a aposta em um ensino contextualizado. Considerando contributos advindos do conjunto de dados produzidos pela pesquisa a esse respeito, esclarecemos que não houve tempo hábil para que os referentes culturais locais, levantados mediante a participação voluntária das crianças, fossem apresentados e debatidos com a escola durante o trabalho de campo. Dado que poderia, por exemplo, ter gerado uma intervenção didática a ser analisada com a escola. Contudo, observamos temas geradores surgirem diante da escola, como oportunidades de mesmo sentido, demandados das interações escolares em curso, então observadas. Em diversos momentos, demandas foram levantadas, nas situações de participação criadas pela própria escola e/ou em outras situações que emergiam das tensões vividas. Por exemplo, a expectativa infantil por uma escola como espaço de convivência e de ludicidade. Esses anseios poderiam ter sido tratados como temas significativos e de um modo horizontalizado, o que para a pesquisa seria uma descoberta que viria ao encontro dos objetivos da investigação. No entanto, tal movimento de abertura pedagógica não foi identificado com a força de um passo além das tentativas de inovação do ensino, então buscadas pela escola. Na mirada da pesquisa, essa circunstância limitava práticas e mediações que pudessem subsidiar crítica e criativamente o trabalho dos alunos (DUBET, 1994). Aos olhos desse estudo, isso se deveu à forma como o trabalho educativo se configura na maioria das escolas, ou seja, de um modo basicamente instrumental. No cotidiano da escola da Capoeira, tal fato se expressou como dificuldade em se estabelecer ligação entre a cultura das crianças e os processos formativos em curso.

A curiosidade, punjante nas imagens e relatos infantis, infelizmente, esteve subestimada por artifícios escolares a serviço da dominância de práticas escolares

imbuídas de formalismo e de verbalismo. Em decorrência disso cresceu a insatisfação dos atores sociais, frente às imposições da forma escolar dominante, o principal propulsor das tensões encontradas. Isto se deu de tal modo que até mesmo as tentativas docentes de aproximar o ensino da condição existencial das crianças foram acomodadas aos sistemas escolares vigentes, por diversas vezes, tendo como resposta uma ação discente contrária à escola.

No caso das mudanças educacionais intentadas, há que se considerar, também, a interferência de disputas exteriores aos processos escolares compartilhados por esse grupo. Isto devido a haver aspectos exteriores, determinantes da construção da experiência escolar, relativos às disputas societárias na configuração do ensino público brasileiro e da própria educação integral.

Movimentos como a contextualização dos conteúdos ministrados não são produções didáticas de fácil realização. O mesmo ocorre com a construção de abordagens metodológicas abertas à diversidade cultural dos atores sociais, tal como sinalizado na trajetória histórica da educação integral.

Por conseguinte, os arranjos sociais na escola tendem a se configurar como frágeis acomodações de distintas demandas temporais e conjunturais. Sob vários aspectos corresponderão a ações educativas contraditórias ou incoerentes. Mas, também por essa via, expressam o movimento de mudança e continuidade que acompanha a ação pedagógica, como por exemplo no que se refere ao tornar viável um ensino contextualizado.

Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de 'redução' de seu tema. No processo de 'redução' deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema 'reduzido'. (FREIRE, 1989, p. 115).

No âmbito das práticas do ensino, trata-se de uma intervenção didática, debruçada sobre a experiência escolar, para a qual se faz necessário tempo e espaço para que a reflexão sobre a prática pedagógica (LAROSSA, 2015) ocorra, em bases materiais e simbólicas fortalecidas. Nesse movimento, a própria prática

educativa se torna fonte e objeto de rememoração e de aprimoramento. Trata-se de uma ação educativa, capaz de mobilizar conhecimentos pedagógicos acumulados e, em certa medida, incorporados aos embates relacionados ao domínio da produção do saber sistematizado, movimento através qual se supõe um complexo trabalho de reinvenção de tradições herdadas (FORQUIN, 1993; LARAIA, 2004).

Na escola da Capoeira, a busca por inovações do ensino também se deu nessa complexidade. Por exemplo, no trabalho com a linguagem escrita e literária, tal como o enfatizado no Projeto Letramento Literário, aula especial valorizada na fala de muitos alunos e professoras, especialmente porque se referia às práticas de leitura – individual, em grupo, em círculo formado no pátio da escola para aproveitar uma manhã de Sol, entre outras iniciativas.

E quanto aos tímidos movimentos de abertura para os referentes culturais da localidade sobre a prática pedagógica em curso, há que ampliar as possibilidades de interação entre os temas significativos de um grupo e as intervenções didáticas construídas com a escola. Particularmente, não se deve descartar o potencial que tal abordagem temática tem para gerar na escola outras sensibilidades, expressões e tratamento das infâncias que a frequentam. Até mesmo porque, em face dos apontamentos das crianças sobre a realidade educacional da Capoeira, essas foram importantes questões formativas, evocadas pelos alunos como oportunidades de construção de experiências corporais, intelectuais e afetivas.

Por intermédio do planejamento educacional da escola, tais questões necessitariam ser integradas às sistemáticas do Ensino Fundamental, uma vez que os anseios das crianças apontaram para uma maior participação delas na construção de práticas de ensino-aprendizagem diversificadas, incorporadas ao projeto político-pedagógico da escola. São questões coerentes com o que foi debatido na proposta curricular piraquarense, conforme demonstrado na proposta metodológica escrita para as áreas do conhecimento ministradas, representadas nas disciplinas, projetos e práticas incentivadas pela mantendoura junto à rede de escolas municipais.

Na escola da Capoeira, os encaminhamentos para a diversificação do ensino foram colocados em pauta por mais de uma vez, em sistematizações

específicas, como a discussão coletiva do Projeto Político-pedagógico, dos planos de aula das professoras e dos Projetos de Contraturno ofertados. Assim, durante a pesquisa, a consulta aos textos prescritos, condutores dessas discussões, serviu como parâmetro de contextualização das intenções do ensino no município.

As normas consultadas foram complementadas com a observação dos processos em curso, entendidos como prioritários e sinalizadores do movimento real dos envolvidos na construção da experiência educacional, no seu fluir. Assim procedendo, verificamos, na dinâmica das classes, que a diversidade cultural das crianças, na maioria das vezes, passava despercebida, pois as regularidades compartilhadas recaíam em padronizações uniformizadas. De um modo predominantemente hierarquizado, a escola assumia seu papel de executora de políticas e normas externas, sobrando pouco tempo para o planejamento desburocratizado do ensino. Ao lado disso, internamente, a equipe de profissionais manteve o foco no controle dos alunos, tendendo por essa ênfase às sistemáticas didáticas já conhecidas e incorporadas como cultura da escola.

Por tudo isso, a atuação escolar não esteve imune aos conflitos sócio-educacionais. Tratava-se de um arranjo social em sutil equilíbrio (DUBET, 1994), a exemplo daquelas rebeldias discentes – confluentes na escola e emergentes do contexto do ensino. Os acordos pactuados exigiam dos mediadores da escola uma atuação pedagógica vigilante, particularmente quanto ao tratamento dispensado às crianças, conforme se viu no Projeto Indisciplina/Convivência.

LEITURAS DE MUNDO EM EXPANSÃO

Quando com os alunos a pesquisa buscou referentes culturais da Capoeira, o objetivo era vislumbrar pontes entre o trabalho escolar e o modo de vida das crianças. Durante a produção dos dados, a escola não soube do levantamento temático obtido. Contudo, as mesmas crianças estavam lá, com suas histórias de vida e leituras de mundo.

Por caminhos próprios a escola almejou alcançar seus alunos. Chegou a levantar a necessidade de aprimorar sua compreensão sobre seu projeto político-pedagógico. O mesmo ocorreu em relação a outras tentativas de contextualização dos conteúdos ensinados, traduzidas em alguns passeios e em momentos especiais das aulas convencionais.

Quanto ao PME, como vimos, as atividades se concentraram dentro da edificação escolar, preferencialmente nas classes. É uma restrição reafirmada pela dificuldade em se obter acesso ao transporte, um fator impeditivo de movimentações mais frequentes. Tampouco as oficinas realizadas se converteram em oportunidades para que o processo pedagógico aprimorasse a relação entre a cultura das crianças e a cultura da escola em tempos e espaços ampliados. Contudo, os referentes culturais das crianças e da localidade estavam em jogo o tempo todo, pela simples presença física das mesmas. Em certa medida, a escola fazia uso desse conhecimento do grupo, porém de um modo vivenciado, tácito, e seguindo seus próprios padrões.

Poderiam ser convertidos, assim como ocorreu com suas rebeldias, em projetos educacionais específicos, mas não o foram. Diante das dominâncias escolares impostas, a pesquisa deflagrou uma experiência formativa segundo gradientes miúdos de inovações do ensino, tensionada pelos confrontos dos atores sociais com a escola.

As práticas de urgência, ao lado da preocupação em se manter o controle sobre a eficácia dos processos educacionais, determinavam outras prioridades. Mesmo assim, ocorreram momentos dialógicos, reconhecidos pelas crianças nas situações de proximidade dos adultos, como no caso do auxílio às tarefas escolares e de retomadas pacientes relacionadas ao tratamento dispensado aos alunos e suas convivências. Episódios pelos quais se ensejou maior horizontalidade nas relações pedagógicas.

Tais ordenamentos, nesse sentido, expunham indagações do ensino em face de suas próprias contradições, questionamentos que tinham a esperança de um passo além, tratados na pesquisa como situação-limite da realidade educacional da Capoeira e que por diversas vezes emergiram do contexto da própria escola.

Daí que [...] a dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1989, p.83).

Tratou-se de um ponto de inflexão latente, diretamente relacionado à compreensão da realidade dos alunos, pois quanto mais se conhece um grupo em situação de aprendizagem, maior a possibilidade de encontrar os temas mobilizadores da construção do conhecimento escolar. Quanto mais os atores sociais reconhecem a escola como lugar privilegiado dessa construção, maior a amplitude dos processos formativos compartilhados, traduzidos como inéditos viáveis desse grupo. Disso se depreende a possibilidade de a escola reconhecer a si mesma em razão do valor e da centralidade dos processos formativos que produz, valorizados no seu *devir*.

Larrosa (2015) utiliza do aforisma das órbitas excêntricas para explicar essa dimensão formativa. A esse respeito, recorre à trajetória de vida do personagem literário José Cemi¹¹⁷ desde a infância:

[...] para que o primeiro círculo, o da infância, possa ser conservado, não basta que seja meramente recordado [...] é preciso que o círculo inicial se torne aberto em espiral, num tipo de via excêntrica que o leve para além de si mesmo, para depois voltar a trazê-lo ao local de partida [...] O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo [...] A esfera transparente, o ponto de vista da totalidade, implica por sua vez uma rememoração temporal (a reminiscência no devir) e uma composição espacial (a necessidade invariável do que acontece): todo o tempo concentrado num instante e todo o espaço reunido num ponto. (LARROSA, 2015, p. 78).

Da interpretação dessa narrativa literária, apreendemos como dimensão do desenvolvimento integral do ser humano o sentido de totalidade nos processos formativos. Ponderamos a educação em sua relação com as confluências da existência, a delimitar rupturas e percursos de uma vida.

¹¹⁷ Larossa (2015) tece reflexões sobre: LEZAMA, José. **Paradiso**. Madrid: Fundamentos, 1974.

De um modo correlato ao aforisma da experiência formativa segundo órbitas excêntricas (LARROSA, 2015), destacamos os círculos concêntricos propostos por Freire (1989)¹¹⁸, a partir dos quais acentuamos a construção de um processo de conhecimento, concebido como em expansão.

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc, diversificadas entre si. (FREIRE, 1989, p. 94).

Por meio dessas duas metáforas que sugerem a construção dos processos formativos escolares, situamos a educação integral como o correspondente de um ensino-aprendizagem culturalmente ancorado, incentivadora de percursos epistemológicos em crescentes níveis de autonomia. Daí que numa outra configuração de escola, tal dimensão integral possa ser reconhecida em razão de percursos não lineares, retomados no fluir de processos educativos compartilhados e em tempos e espaços diversificados. Característica substancialmente diferente daquele modelo de instrução para o qual os fins justificam os meios, pois se trata de uma experiência pedagógica aberta aos inéditos viáveis (FREIRE, 1989) da sociedade, por meio da qual a escola, debruçada criticamente sobre si mesma, estaria assumindo-se, cada vez mais, como lugar de comunicação, interação, convivência, estudo, trabalho coletivo e individual e de diálogo entre diferentes. Essas seriam práticas típicas de uma educação transformada, que convidariam a pensar o ensino sob uma perspectiva didática culturalmente diversificada.

Em relação às práticas educativas existentes, essa movimentação estaria na direção da configuração de propostas formativas integradas, uma vez admitidos diferentes arranjos curriculares, de modo a tornar a experiência educativa

¹¹⁸ Relembramos a proposição do conhecimento em espiral tal como defendeu o movimento anarquista, tratado no terceiro capítulo da tese.

expressão da produção cultural mais ampla, por meio de composições moderadoras do pactuado entre a escola e a sociedade, ambas em transformação.

TEMAS GERADORES DO CONHECIMENTO

Retomando os apontamentos infantis como pontes entre a escola e os referentes culturais locais, traçamos três mapas temáticos da realidade educacional da Capoeira, confeccionados para ilustrar a requerida abrangência do processo educativo. Os mapas servem como síntese visual da triangulação escola, alunos e localidade. Foram concebidos em alusão aos temas geradores do conhecimento e desenhados pela pesquisadora com base em características apreendidas da realidade educacional da Capoeira.

Duas sugestões didáticas do PME serviram de guia: a) o currículo-mandala apresentado no Caderno Rede de Saberes; b) manual Educação Patrimonial, produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2013). Importante esclarecer que o resgate desses dois documentos não pretendeu fazer prescrições didáticas à escola da Capoeira. Apenas se utilizou da forma gráfica e da coleta de referenciais culturais, sugerida para ilustrar conexões entre: a) a proposta para o trabalho com as áreas do conhecimento curricular, conforme documentado pelo município; b) os elementos observados no cotidiano da escola, conforme os episódios e eventos analisados na tese; c) o universo temático capturado pela pesquisa com a colaboração das crianças.

Do Caderno Pedagógico Rede de Saberes, abstraímos a compreensão da educação integral como relativa à interculturalidade.

A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar, através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade. Para isso, estruturamos uma Mandala de Saberes capaz de recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias. (REDE de Saberes, 2013, p. 21).

No manual Educação Patrimonial encontramos semelhanças entre a produção fotográfica das crianças, conforme categorizada na pesquisa, e a proposta de inventariar as referências da comunidade, definidas como bens culturais:

[...] são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura. (IPHAN, 2013, p.5).

O manual sugere que os bens culturais levantados sejam classificados segundo cinco categorias: lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes. As categorizações sugeridas baseiam-se no trabalho de patrimoniamiento tal como incentivado pelo Ministério da Cultura (MINC).

EIXOS FORMATIVOS DA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL

A primeira ilustração (MANDALA 1), relativa à construção metodológica de uma educação culturalmente integrada, traz o informe dos eixos curriculares das áreas do conhecimento ministradas nas escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da rede pública de Piraquara, em 2015.

MANDALA 1 – CURRÍCULO DA ESCOLA DA CAPOEIRA



FONTE: A AUTORA

Os eixos metodológico-curriculares foram transcritos, na mandala, conforme o prescrito na proposta curricular municipal, de acordo com o abaixo discriminado:

A. Eixos da História: Percepção Histórica; Criança Sujeito da História; Criança e Convivências; História Local e Totalidade; Vida em Sociedade.

B. Eixos da Geografia: Paisagem e Lugar; Organização e Representação Espacial; Trabalho, Produção e Cultura; Relações Sociais.

C. Eixos das Ciências: Celeste – produção do universo; Terrestre – produção do ecossistema; Histórico-social – produção da existência humana.

D. Eixos das Artes: Visuais; Música; Teatro; Dança.

E. Eixos da Educação Física: Esportes; Ginástica; Jogos; Danças; Lutas.

F. Eixos da Matemática: Números; Medidas; Geometria; Tratamento da Informação.

G. Eixos da Língua Portuguesa: Práticas de Oralidade; Práticas de Escrita; Práticas de Leitura; Letramento Literário.

H. Projetos da Escola (2014/2015): Projeto Reforço; Projetos do Programa Mais Educação; Projeto Indisciplina/Convivência.

O intuito da ilustração foi destacar o saber especializado, conforme reconhecido pelas escolas municipais, passível de ser acionado e debatido, na hipótese da construção de um trabalho metodológico de redução do universo temático de um grupo, levado para situações e práticas escolares. Nessa hipótese, corresponde ao inventário de referentes da localidade, convertidos em oportunidades de ensino-aprendizagem contextualizados.

Com apoio na proposta freireana para a contextualização e diversificação do ensino, trata-se de decodificar o universo temático de um grupo em unidades de aprendizagem e sequências didáticas específicas, relativas às trajetórias de construção do conhecimento escolar e tendo em consideração os debates acerca do conhecimento curricularizado.

PRÁTICAS DE UM ENSINO DIVERSIFICADO

A segunda ilustração (MANDALA 2), traz algumas das características da participação dos alunos na escola democrática. Aponta para uma gama de práticas culturais pautadas em relações pedagógicas horizontalizadas, traduzidas como atividade intelectual e de incentivo ao movimento corporal.

As práticas de estudo são entendidas como participações dos atores sociais na construção do trabalho educativo. Nesse sentido, seriam mediadas a partir das áreas do conhecimento ministradas e tendo como mote a educação em diferentes experiências socializadoras, dentro e fora da escola. Na ilustração, cada

participação aparece registrada em palavras-chave, resgatadas das mandalas do PME: rever, desenvolver hipótese, observar, experimentar, criar, pesquisar, descobrir, identificar, jogar, classificar, concluir, sistematizar, relacionar, debater, comparar (REDE de Saberes, 2013, p. 45).

As produções escolares, decorrentes dessa participação também estão incluídas na mandala, a partir da menção das áreas do conhecimento ministradas: História, Geografia, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Alfabetização. A intenção é denotar o incentivo à autoria dos alunos na construção da experiência escolar, particularmente levando-se em consideração a horizontalidade nas relações pedagógicas, expressas na interação docência-discência, bem como na ênfase no trabalho coletivo. Trata-se de arranjo pedagógico que ilustra lógicas socializadoras de integração, considerado-se o incentivo aos processos de subjetivação autodeterminados e solidários.

Em relação a tempos e lugares, convertidos em oportunidades de ensino-aprendizagem, a mandala evoca uma educação integral integrada às dignas formas de produção da existência humana. Para isso, reconhece uma gama de situações mobilizadas para a produção do conhecimento escolar, atreladas às práticas sociais. Entre os tempos e espaços de aprendizagem mencionados e inseridos na mandala, estão aqueles apreendidos das tentativas da escola de promover ajustes e mudanças nos próprios ordenamentos pedagógicos. Foram eles: classes; assembleia; aula passeio; pátio escolar; biblioteca e pontos de cultura visitados pelo PME (Centro de Educação Ambiental); cidade de Piraquara, visitada durante o Projeto Indisciplina/Convivência (CRAS); recreios; comunidade; e pátios escolares.

MANDALA 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL COM AS TENTATIVAS DE INOVAÇÃO DA ESCOLA



FONTE: A AUTORA

Colocando os atores sociais – alunos, professoras, diretora, pedagoga, cozinheira, monitores do PME, secretário, famílias, entre outros – no centro da ação educativa, a mandala faz alusão à política cultural da escola (APPLE, 1989). Traduzida em situações de planejamento e decisão sobre as frentes educativas assumidas, e conforme as atuações acordadas como prioritárias entre os envolvidos com a construção da experiência escolar, sugere tempos e espaços de ensino-aprendizagem diversificados.

REFERENTES CULTURAIS DA CAPOEIRA

A terceira ilustração (MANDALA 3), traz os referentes culturais locais, apontados a partir das imagens e relatos das crianças, das observações das classes e do mapeamento dos pontos de localização territorial, identificados durante o acompanhamento das rotas escolares. Representa um dos possíveis recortes da realidade educacional da Capoeira.

Cada referente poderia ser fonte de consulta e de intervenção didática na construção do conhecimento escolar. Os núcleos temáticos identificados, pensados em articulação com os campos curricularizados e em seguida traduzidos em processos formativos com o uso de tempos e espaços diversificados, são mobilizadores das práticas do ensino-aprendizagem.

Consultando-se os referentes da perspectiva infantil sobre a realidade educacional da Capoeira, a mandala traz questões e/ou conteúdos propiciados nesse rastreamento temático obtido, os quais revelam a ação cultural das crianças.

A seguir detalharemos vestígios da amplitude educacional de cada uma das imagens e relatos capturados:

A. Céu: a perspectiva infantil sobre as permanências e mudanças nos fenômenos naturais e na sociedade, tal como observado nos Eixos Metodológicos das diferentes disciplinas ministradas. Por exemplo, as conexões com a Literatura, Astronomia, Música e Dança e sobretudo a Filosofia, suscitada pela preferência das crianças pelos detalhes, apreendidos como acontecimentos e descobertas de uma realidade compreendida como algo em movimento.

B. Lugares: as pertencas e as referências de mundo das crianças a partir da convivência familiar e dos círculos de socialização para além da morada. A individualidade construída nas relações sociais, segundo tempos e espaços de afirmação em diferentes grupos de convívio – irmãos e primos, amigos e vizinhos, igreja, escola, lugares frequentados.

Entre as noções e conteúdos identificados como relacionados às disciplinas escolares ministradas, destacamos: noções de representação espacial (dentro/fora, perto/longe, repetição, antes/depois, ontem/hoje, rotinas diárias). Na História e na Geografia verificamos aspectos culturais relacionados à construção de um lugar (laços intergeracionais, a mudança na paisagem, o desejo pelos

guardados, as tradições familiares, os novos moradores, as edificações emblemáticas, as práticas sociais de trabalho e de lazer).

C. Pessoas: os laços afetivos em expansão a partir das convivências e das experiências com o lugar em que se vive. O destaque para as práticas sociais e corporais, entre pares e com os adultos – o trabalho, os reordenamentos afetivos em arranjos familiares distintos (de onde se destacou a figura dos avós), o lazer (cavalgada, briga de galo, jogo de cartas, futebol, churrasco, desenhar, brincar, entretenimento via televisão, computador e rádio), a ênfase nas amizades da escola e nas responsabilidades perante a família (cuidado dos irmãos e afazeres da casa).

D. Bichos e plantas: a perspectiva filosófica e histórica das crianças reapareceu em novas situações, favoráveis ao aprofundamento e discussão da experiência social. Reflexões sobre a pluralidade de mundos a partir de experiências singulares. O gosto pelos detalhes, classificações dos objetos colecionados/observados, os esquecimentos e os vestígios do passado recente de um lugar. Os ciclos existenciais representando nascimento e morte, conforme a observação dos bichos e das plantas. As relações de trabalho com a terra. O sustento das famílias. O senso de responsabilidade e as diferentes expressões da vivência do tempo de infância.

E. Minhas atividades: as dignas formas de viver relacionadas à interação entre crianças e adultos. A multiplicidade do ato de brincar, principal linguagem utilizada na compreensão do mundo social e reconhecida como prática de intervenção e autoria. Responsabilidade, independência, autonomia, cuidado, desenvolvutra e o senso de colaboração mútua foram aprendizagens valorizadas pela maioria das crianças, exercitadas em suas experiências familiares.

F. Objetos Colecionados: o brinquedo, surgido como coleção, ensinou a construção de categorias explicativas sobre o mundo. O relacionamento intergeracional como possibilidade de ir além do imediato. Reconhecer-se em relação às tradições e, ao mesmo tempo, projetar a própria autoria como marca interrelacional na construção do presente e futuro. Atividade da cultura infantil, expressa como elos entre fantasia e realidade, mudança e permanência, passado-presente-futuro, construção de vínculos afetivos e busca do desconhecido.

G. Trajetos: representando a ponte entre o passado, o presente e o futuro de um lugar em mudança – a família, a escola, a região. O reconhecimento das diferenças culturais, vivenciadas como algo corriqueiro e repetitivo. Por debaixo disso, o pensamento filosófico impulsiona – o estranhamento sobre o familiar, a relação entre o conhecido e o desconhecido na construção do conhecimento social.

Os pontos de localização poderiam ensejar tal reflexão e busca. Nesse caso seriam convertidos em elementos simbólicos patrimoniados, relacionados às tradições locais e aos vestígios da confluência entre culturas e entre conjunturas temporais/geracionais – equipamento e serviços públicos disponíveis, as casas e chácaras, a aldeia indígena, a Barragem, a igreja, o cemitério, a Casa de Obá e o centro da cidade de Piraquara.

H. Auto-retratos: anunciando as incertezas infanto-juvenis, a subjetividade individual retratada oferece vestígios de tensões compartilhadas entre os jovens moradores da Capoeira em seus contextos relacionais. O perigo e risco da travessia entre infância, adolescência e juventude. O sentimento de estreitamento do mundo, talvez experimentado como angústia e contestação de tradições locais herdadas.

Conforme se nota, a mandala da localidade sugere a inserção de outros núcleos temáticos, vindos de outras propostas para o levantamento dos referentes culturais do lugar, convertidos em novas categorias e abordagens. Sugere também a retomada de rastreamentos anteriores, intergeracionais, tal como aquele apreendido do Projeto Conhecendo Piraquara, no qual identificamos: a escola como conquista da comunidade; a Piraquara “de antes tempo” e de agora; os marcos históricos da cidade; as histórias do trabalho; o lazer de ontem e de hoje; histórias das águas; e um pouco mais da relação entre escola e localidade.

MANDALA 3 – REFERENTES CULTURAIS DA LOCALIDADE



FONTE: A AUTORA

As três mandalas sintetizam os informes da pesquisa e evidenciam o movimento de construção metodológica de uma educação culturalmente integrada. Podem ser lidas como peças pedagógicas articuladas. Visam ressaltar o sentido da escola como uma experiência social, convertida em tempo e espaço privilegiado da formação integral da criança em sociedade e com suas pertencas.



NOTAS CONCLUSIVAS

*A obra é a máscara mortuária
da sua concepção¹¹⁹
(Walter Benjamin)*

Desde a fase exploratória do trabalho de campo, a pesquisa se ateve à cultura da escola. Encontrou assim fontes de categorização para significar a experiência de mais tempo, inicialmente com a proposta de desenvolver um estudo comparado, pois o objetivo era abordar as condições objetivas de estruturação do trabalho pedagógico, a partir do contraste entre as realidades educacionais de duas escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Ambas eram estreantes na educação em tempo integral, por intermédio do Programa Mais Educação. Em cada uma das realidades comparadas evidenciava-se a não centralidade do PME. Particularmente, quanto à recepção dos atores sociais ao discurso pedagógico de abertura do ensino, então veiculado às escolas.

De acordo com essa aproximação, o detalhamento dos processos formativos em curso nessas escolas tornou, pouco a pouco, a pesquisa inclinada à problematização da participação dos atores sociais, levando em conta os acordos e os conflitos produzidos em cada contexto. Orientação decisiva na redefinição dos objetivos e escolhas metodológicas da pesquisa, a partir da qual se optou por uma das escolas, aquela localizada em região denominada Capoeira dos Dinos, em Piraquara, no estado do Paraná.

O estudo em uma única escola trouxe maior concretude à análise sobre as acomodações do PME às sistemáticas pedagógicas preexistentes e, além disso, favoreceu visibilidade às questões emergentes da prática pedagógica.

A partir dessa decisão e em aproximação com as crianças da Capoeira, tornadas participantes na pesquisa, a investigação buscou os referentes culturais

¹¹⁹ BENJAMIN, Walter. A técnica do escritor em treze teses. **Rua de mão única**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 28.

locais, com os quais teceu reflexões sobre as dificuldades e/ou insuficiências da experiência de mais tempo.

Capturando regularidades, ambivalências e tentativas de inovação do ensino, a pesquisa lançou-se à análise dos dados. Para tanto, retomou contributos das pedagogias não instituídas, particularmente, recorreu à crítica freireana à educação bancária.

O estudo também cotejou a interpretação sociológica dos processos socializadores identificados (DUBET, 1994) e, por meio dessa abordagem, os alunos foram compreendidos em razão de suas pertenças, modos de participação em sociedade e insatisfações frente às dominâncias escolares impostas. Nesses aspectos foram concebidos como atores sociais.

Dentro de uma conceitualização crescente da experiência escolar, advinda do próprio contexto em estudo, os objetivos iniciais da investigação foram sendo redefinidos, até que o percurso metodológico chegasse aos referentes culturais da localidade, interpretados como potenciais temas geradores, disponíveis e confluentes à compreensão da educação integral.

As categorias cultura, cotidiano e experiência foram tornadas fundamentais na reconstrução da realidade educacional da Capoeira. Para desenvolvê-las, deu-se a identificação das correntes teóricas influentes na pesquisa.

Destacamos: a) a Teoria da Forma Escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), utilizada na problematização dos processos de imposição cultural próprios da sociedade escriturária; b) a noção de cultura escolar (FORQUIN, 1992), sustentada no duplo movimento de continuidade e mudanças na configuração da prática educativa cotidiana, tendo em conta as tradições herdadas e em face das condições objetivas do ensino na atualidade; c) a influência da observação participante na construção do percurso metodológico da investigação (HELLER, 1977; EZPELETA, 1989; ROCKWELL, 1997; MAFRA, 2010) e na compreensão do cotidiano escolar; d) a consulta e o uso de técnicas participantes, a fim de alcançar a colaboração das crianças na produção de dados (MARTUCCELLI, 1998; BAUER, 2002; KRAMER, 2002; MINAYO, 2006; GAMBOA, 2007); e) a noção sociológica de experiência, ancorada na Teoria da Ação Social (TOURAINÉ, 1982; DUBET, 1994; LAHIRE, 2002); f) a categoria cultura da escola, utilizada na leitura dos deslocamentos dos alunos, entendidos como o resultado de um trabalho

na/com/contra a escola (DUBET, 1994); g) a experiência formativa em tempos e espaços do ensino diversificado, tomando por base a lentidão dos processos engendrados, segundo a particularidade de um contexto relacional (LARROSA, 2002); h) as perspectivas históricas e antropológicas sobre a noção de experiência (FREIRE, 1987; BENJAMIN, 2002), a identificar esquecimentos e reminiscências nas práticas culturais atuais, ao lado da compreensão da criança em sociedade.

Com esse apoio, a investigação interpretou os processos formativos capturados. Buscou a expressão e a participação dos alunos para refletir sobre a construção da experiência escolar de mais tempo. Decorrente desse ponto de vista, a própria escola pública passou a ser concebida e problematizada como uma experiência soció-histórica complexa, sob a qual há confluência de temas epocais e contemporâneos, ajustados com as características culturais e os conflitos de um contexto particular. Este último, entendido como um arranjo social em sutil equilíbrio. Eventos, falas e episódios relacionados às participações dos alunos na construção da experiência de mais tempo foram, a partir desse recorte, apreendidos e analisados. Assim, em interação com as crianças, as escolhas metodológicas se deram mediante a observação do cotidiano e com o uso de estratégias colaborativas. Com isso, a pesquisa alcançou uma produção de dados detalhada e de forma participante.

CONTRIBUTOS DA PESQUISA

Sustentada nos informes obtidos, a defesa de uma escola culturalmente integrada para a promoção de um ensino diversificado apresenta-se como principal contributo dessa pesquisa ao campo de estudo e de definição da educação integral.

Os achados sistematizados reconhecem um aluno plural, marcado pela sua condição de infância. A proposta de educação integral vislumbrada corrobora o ideário pedagógico contrário às padronizações e uniformidades da escola de massa.

Centrada nas regularidades do ensino, a pesquisa identificou, por intermédio das imposições da lógica da eficácia pedagógica, determinantes estruturais atuantes nessa realidade particular, reconhecidos nas lógicas meritocráticas circulantes entre escola e sociedade.

Ao dimensionar os conflitos da/com/na escola, a pesquisa considerou tais determinantes históricos como configurações de um ensino público massificado e precarizado, desde a sua origem.

Adentrando as dinâmicas culturais da escola, confirmou a dominância do ensino instrucional, no contexto, objetivada por meio do controle disciplinar de comportamentos considerados insubordinados, bem como acompanhada do receio de que processos de ensino horizontalizados pudessem ameaçar as regularidades compartilhadas, focadas no rendimento escolar.

Na realidade da escola da Capoeira, havia baixa variação quanto à forma escolar escriturária, socialmente difundida. Por isso, nas iniciativas de mais tempo, os mesmos sistemáticas dos turnos regulares eram replicados.

Os descontentamentos dos alunos e das próprias profissionais da escola a esse respeito tiveram, assim, como dínamo a imposição da forma escolar dominante na sociedade, porém com as características do contexto. De onde a pesquisa expôs o fracasso do modelo de escolarização de massas.

A investigação identificou, nos eventos capturados, contestação e conformidade, analisando-os como contradições e ambivalência produzidas na/com a escola.

Assim, mesmo diante de ações individuais ou coletivas aleatórias ou incoerentes, ou da baixa conscientização dos atores sociais sobre as finalidades do ensino disputadas, a pesquisa identificou, a partir dessas conturbadas participações, demandas por outra experiência formativa.

Na tentativa de alcançar o ponto de vista do aluno sobre a experiência formativa construída, a investigação se lançou no exercício de transver aquela realidade educacional. E, quando os temas locais foram inventariados, abriu-se um campo de possibilidades levados à reflexão.

Nas imagens e nos relatos infantis, as potencialidades de um ensino diversificado surgiam concretamente e a partir da realidade existencial das crianças da Capoeira.

Os temas da localidade foram, então, analisados como oportunidades de outra configuração da escola, possível e necessária. Foram tratados como inéditos viáveis de uma realidade educacional em transformação, contrastados aos limites

e contradições da escola de massa e, ao mesmo tempo, reportados às contradições dessa temporalidade.

Nesse percurso investigativo, os aspectos problematizados sugeriam a observação circunstanciada e imersa em um único contexto, a ponto de aquela pretensão de desenvolver um estudo comparado entre escolas ser abandonada. Entre as linhas de comparação, foram descartadas: comparações entre escolas urbanas, do campo, indígenas; recortes epocais; culturas escolares configuradas por práticas menos disciplinadoras ou mais suscetíveis aos movimentos de abertura da escola; influência de outras linguagens na condução do trabalho educativo (música, dança, teatro, poesia, grafite, capoeira, etc), em contraste com o caráter instrucional do ensino; comparação entre países, a partir de critérios pré-estipulados para a verificação da qualidade educacional, entre outros recortes. São possibilidades que mobilizariam, quem sabe, uma outra investigação.

Quanto aos desdobramentos dessa pesquisa, os dados produzidos apontaram para o aprofundamento dos temas inventariados com as crianças, transpostos para o debate curricular e as práticas educativas.

Mantida a linha metodológica participativa, novas etapas de pesquisa com a escola e seus atores sociais poderiam ocorrer, no sentido de explorar o universo temático categorizado. Nesse caso, as mandalas ilustrativas, confeccionadas pela pesquisadora, oferecem-se como ponto de partida dessa reflexão. A nosso ver, tal aprofundamento iria ao encontro das iniciativas didáticas, indetificadas desde as produções oriundas da própria cena educacional municipal. Estamos nos referindo particularmente ao Projeto Conhecendo Piraquara, considerado um achado da pesquisa, porquanto evidenciou a relação do ensino com a comunidade da qual as escolas municipais são integrantes.

Além desse Projeto, encontramos outros vestígios do interesse e mobilização por uma educação culturalmente integrada. Por exemplo, a motivação da rede de escolas em torno do tema da educação integral, conforme registrou o Seminário de Educação Integral (2015), bem como as metas relativas a essa oferta, aprovadas no Plano Municipal de Educação.

Diante dessas frentes de trabalho, consultadas nesse estudo, acenam novos projetos de pesquisa, ensino e extensão, na mesma escola, em outra ou na cena municipal mais ampla. Contudo queremos, a partir de aqui, destacar o

alcance dessa pesquisa, considerando como principal achado desse estudo o acervo cultural inventariado com as crianças, analisado à luz das tensões produzidas no contexto da escola da Capoeira.

Os referentes culturais inventariados, conforme pormenorizado na terceira parte da tese, motivaram a sistematização das notas conclusivas da tese, assim apresentadas, a partir de agora, segundo dois tipos: circunstanciadas e prospectivas, ambas destacadas como contributos para o campo de discussão e de definição da educação integral no Brasil.

NOTAS CIRCUNSTANCIADAS

Estamos entendendo como notas circunstanciadas aquelas que remetem às participações e avaliações dos alunos na construção da experiência de mais tempo de escola. Foram desenvolvidas como respostas às indagações da pesquisa e relativas às participações infanto-juvenis na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudavam.

O trabalho investigativo esmiuçou expectativas dos alunos, seus estranhamentos, afrontas, modos de vida e tradições orais. A partir daí, a ação social desses atores foi analisada, em face das tradições e das formas de ensinar da escola da Capoeira. Nesse esmiuçar a pesquisa se ateu às banalidades produzidas no cotidiano. Revelou participações engendradas entre os atores sociais, envolvidos na construção dos Projetos de Contraturno, elencados pela escola, e também destacou as tentativas de diversificação do ensino regular.

Nas iniciativas capturadas, verificamos o reforço dos sistemas pedagógicos instituídos. Mesmo com baixa variação, a experiência escolar trouxe à tona dimensões do ensino integral, analisadas a partir dos movimentos de acomodações pedagógicas frente aos conflitos ocorridos. Com isso, foram apreendidos eventos que escapavam às regularidades observadas. Reportadas à assimetria nas relações de poder, algumas dessas dimensões se apresentam aqui como notas para a educação integral. Algumas delas traduzem indagações acerca das prescrições didáticas e políticas de modelagem, que incidem sobre as escolas em geral, de tal modo a induzi-las a lógicas de organização pedagógica verticalizadas.

Na escola da Capoeira, tal dominância foi observada na participação político-pedagógica dos alunos em espaços de interlocução tratados como concedidos – as classes, os conselhos, o dentro e o fora. Nessas circunstâncias, os impasses eram vivenciados sem que aos alunos fosse incentivada a defesa ética e politicamente organizada de suas demandas e rebeldias.

A escola pouco ousou reverter em componentes do trabalho pedagógico as indagações discentes. Isso, desde a escuta das expectativas e histórias de vida das crianças até o modo como abordou as insubordinações infanto-juvenis, a nosso ver, prioritariamente produzidas e incentivadas pela própria forma escolar imposta.

O uso das lógicas sociais meritocráticas, conformadas à vida como destino, associadas às vivências e ao trabalho do aluno real, não se refletiram suficientemente na condução do trabalho escolar. Consequentemente, as demandas intraescolares reverberaram em caminhos conflituosos, de onde surgiram os enfrentamentos observados. Entretanto, apesar dos poucos espaços de incentivo à autonomia e à organização político-pedagógica dos alunos, tentativas de inovar foram registradas e por mais de uma vez bem recebidas por eles próprios.

Apoiada em suas regularidades, a escola empenhou-se em repactuar objetivos e encaminhamentos, considerados indispensáveis ao sucesso da aprendizagem individual.

Nesses arranjos, as ações promovidas pela escola e pelos atores não seguiram sentido único. Mostraram-se heterogêneas e cruzadas pelas diferentes atuações dos envolvidos na construção do trabalho pedagógico. E, quanto às atuações dos alunos, estas oscilavam entre desorganizadas rebeldias ou domesticadas condutas, de onde identificamos, nos deslocamentos individuais e coletivos, o uso de lógicas socializadoras disponíveis dentro e fora da escola. Por vezes, as tensões ocorriam em torno das tentativas do ensino de silenciar reivindicações dos alunos. Em outras circunstâncias, os confrontos expuseram distorcidas visões do outro, manifestas em gestos discriminatórios entre crianças e com os adultos. Não apenas os alunos rebeldes e agressivos produziram marcas sobre o ensino regular e sobre as iniciativas de mais tempo dele decorrentes.

Também os silenciosos e os irrequieten se relacionavam de um modo ambivalente com a escola, imprimindo nela suas compreensões de mundo.

Em meio a essas diferentes frentes da ação social, manifestas pelos alunos, emergiam visões sobre o ensino, segundo suas diversas condutas – acintosas, agitadas, tímidas, curiosas, ingênuas. Nesse movimento, o coletivo discente demarcava alguns de seus referentes culturais.

Nos sistemas educacionais impostos e compartilhados havia ambivalência. Os alunos expressavam seus pontos de vista por entre circunstâncias permitidas e/ou negadas, passivas e/ou rebeldes, desarticuladas e/ou organizadas, conscientes e/ou dependentes das autoridades adultas, de empatia e/ou de indiferença. E, da parte das autoridades escolares, as ações priorizadas também acabavam oscilando entre a disciplina e a convivência.

Imersa nesse contexto relacional, a pesquisa buscou escutar os alunos e observar suas participações. Conseguiu assim, identificar sentidos de uma educação integral, evocada em menção ao cultivo das sensibilidades, das linguagens e das aprendizagens ancoradas em temas da vida social. Entendeu que a construção da experiência escolar de mais tempo se fortalece quando há o resgate crítico das tradições pedagógicas, lado a lado com o aprimoramento da prática educativa. Compreendeu a complexidade do projeto formativo de equilibrar as finalidades do ensino, frente às distintas ações sociais e em face da precariedade existencial da escola de massas.

Recorrendo ao cotidiano na localidade, a investigação encontrou rastros de uma sociabilidade mais ampla, a ser convertida em temas da prática educativa, reportada à totalidade do ser humano.

O que as crianças trouxeram, com seus relatos e registros fotográficos, foi, nesse sentido, interpretado como indagações ao ensino convencional. São questões relativas à necessidade de a escola ser convertida em um lugar no qual é possível dialogar, debater, aprender, ensinar, conscientizar-se. O que as crianças disseram corroborou a defesa de uma escola fortalecida nesse difícil trabalho educativo. Respeitada como local de estudo, aprofundamento e construção de metodologias diversificadas, a experiência escolar não foi, por essa abordagem, concebida, meramente, como executora de políticas e programas oficiais.

Com as mandalas confeccionadas, que ilustram a articulação entre os temas geradores do conhecimento escolar, a perspectiva de um ensino culturalmente integrado pode ser pautada.

Contudo, embora o levantamento dos referentes culturais tenha apontado para a necessidade de mobilização da escola em torno desses temas geradores do conhecimento, a pesquisa não teve a intenção de traduzi-los como prescrição ou sugestões. Isso seria corroborar a marca instrumental do ensino, secundarizando a autonomia pedagógico-curricular da própria escola. A produção de dados não tratou de dizer à escola como fazê-lo, mas antes alertar sobre como, se absorvida em tarefas meramente instrumentais, permanecerá lacunar o trabalho com a diversidade cultural de seus alunos.

MUDANÇAS EDUCACIONAIS PLAUSÍVEIS

Diante da dominância da política educacional prescritiva e das lógicas de controle externo do trabalho escolar, a pesquisa compreendeu que as mudanças qualitativas, propagandeadas como superação de um modelo de ensino considerado insatisfatório, não se efetivam satisfatoriamente, em muitos casos. O que não depende do discurso político-pedagógico, seja ele conservador ou transformador. Sem que a escola seja fortalecida na sua especificidade, as mudanças anunciadas para o ensino poderão permanecer restritas a iniciativas pontuais, casuais ou personalistas. São réplicas da forma convencional de ensino, conforme o que se viu predominar na escola da Capoeira, durante as duas etapas de execução do PME.

Lamentavelmente, nessa circunstância a dimensão do ensino integral se fecha, permanecendo a escola como se fosse um mundo incomunicável. E, por essa restrição, demandas concretas das comunidades continuarão latentes ou ocultas, por vezes abandonadas e até mesmo enfraquecidas pela prevalência de lógicas sociais segregadoras e da busca incessante por resultados pedagógicos.

Nessa pesquisa, à frente desse alerta, estiveram crianças provocativas, que nem de longe correspondiam, exclusivamente, aos perfis de aluno exemplar ou baderneiro. Com suas participações, curiosas e rebeldes, quiseram sua escola de outro jeito. Reinvidicaram práticas de convivência e de expressão corporal. Além

disso, verbalizaram elos de comunicação entre a experiência escolar e o modo de vida delas e de suas famílias.

Essa foi a principal crítica apreendida da relação dos alunos com a escola, assim anunciada nas visões menos otimistas de algumas crianças, para as quais estar mais tempo na escola era visto como uma grande injustiça. Com base na identificação desse sentimento de injustiça, associado aos fracassos da educação bancária, a pesquisa reuniu os diferentes posicionamentos dos alunos, no formato de notas para uma educação integral culturalmente abrangente.

A partir dessa constatação, os referentes culturais apontados pelas crianças foram concebidos como temas geradores do ensino (conhecimento em expansão).

Por meio deles, a pesquisa sustentou a necessidade de aproximação entre a escola, os alunos e suas famílias. Encontrou um campo de crítica esperançosa refletindo sobre as características de uma educação localmente ancorada, tornada suporte para a construção de nexos, seguindo um movimento de desconstrução de processos formativos fechados, autoritários.

Tal defesa não chega a ser novidade em termos de produção acadêmica, haja vista a contribuição da Pedagogia do Oprimido, insistentemente retomada ao longo da tese. Contudo, os relatos e imagens produzidos pelas crianças são uma contribuição específica e inédita, tanto para a escola da Capoeira como para a reflexão acerca da educação integral.

Em linhas reflexivas alargadas, os dados inventariados corroboram a defesa de uma escola pública popular, ou seja, em aproximação com a experiência dos grupos sociais envolvidos na construção da escola. Para além da Capoeira, tais notas conclusivas circunstanciadas remotam à noção de integralidade, admitindo-se ser imprescindível reconhecer a natureza comunicativa da escola, obtida mediante sua inserção na comunidade da qual é parte.

NOTAS PROSPECTIVAS

Estamos considerando como notas prospectivas aquelas remetidas à perspectiva histórica da educação integral, projetada em novos arranjos do ensino. São reconfigurações relacionadas à finalidade da escola pública brasileira.

Durante a construção da tese tal perspectiva foi debatida: a) em relação à origem da escolarização em massa nas sociedades industriais; b) tomando por base o recorte épocal do qual surgiu, no Brasil, a expressão, definição e proposição da educação integral, como crítica ao ensino convencional e denúncia da precarização da escola básica; c) no âmbito das práticas escolares, em referência à educação integral do indivíduo em sociedade, compreendida como processo formativo culturalmente diversificado, autodeterminado e segundo crescentes níveis de autonomia intelectual.

Em sintonia com essas linhas de discussão, a pesquisa, embora iniciada com o PME, não teve sua motivação teórico-metodológica focada no campo da produção das políticas públicas, ainda que essa arena tenha sido reconhecida como campo de poder perceptível no contexto das práticas escolares estudadas.

Contudo, a reflexão suscitada no campo das práticas escolares poderia ser, nessa etapa conclusiva da tese, e sob alguns aspectos, transposta para o plano macropolítico. Nesses termos, pode ser discutida em notas prospectivas, sistematizadas a partir dos contributos e dificuldades do “chão da escola”. Isso porque, admitindo-se as agruras desse lugar social específico chamado escola, seria recomendável que a política educacional reconhecesse de um modo menos prescritivo a dificuldade real de se objetivar mudanças almejadas para o ensino, muitas vezes sem os meios necessários para tanto.

Nesse aspecto, apontando para o campo maior de poder, a pesquisa traz ao debate político-pedagógico a necessidade de acolhida das tentativas de mudança promovidas nas escolas, particularmente quando se trata de ousar subverter a lógica da eficácia, conformadora de toda burocracia escolar existente.

Particularmente porque, frente à determinação da lógica da eficácia pedagógica, incentivada no âmbito da política pública, a experiência escolar se encontra subordinada a um ciclo técnico-racionalista que contrasta com e contradiz a ruptura da forma escolar.

Tendo em mente essa determinação, repercutida nos conflitos observados nas sistemáticas apreendidas da escola pesquisada, duvidamos do êxito das orientações prescritivas, avaliativas ou punitivas que atuam sobre o ensino. Isso, na medida em que tal conformação tende a colocar a responsabilidade pelo fracasso dos alunos como exclusividade da escola e de seus profissionais, cada vez mais estigmatizados – no mesmo compasso em que a educação conservadora, por sua vez, segue estigmatizando seu próprio público.

Em torno dessa desconstrução, há tempos caminham as pedagogias que combatem as injustiças sociais. O legado deixado por elas se refere à compreensão de que as finalidades da escola não se reduzem à lógica do mercado de trabalho, ao menos não mecânica ou artificialmente. Rememorá-las é, portanto, uma forma de fazer avançar o debate, redefinindo prioridades do ensino hoje.

Daí que, para vislumbrar outra educação, seja imprescindível recorrer às lutas sociais em torno da qualidade dos processos educativos. Ponto a partir do qual retomamos o marco legal conquistado, compreendido como uma das arenas relativas à configuração das mudanças almejadas.

Nesse limiar, as contestações dos atores sociais da Capoeira aludem aos enfrentamentos históricos que combatem as lógicas supervisoras impostas às escolas, continuamente produzidas e replicadas no sistema educacional, desde a origem da educação pública. No intuito de instrumentalizar tais posicionamentos combativos, há respaldo legal para a defesa de relações de poder horizontalizadas nas escolas. Este é um ponto de convergência de expectativas crítico-transformadoras da escola, para as quais a educação integral pode ser identificada, também na legislação existente, como a serviço da desconstrução das hierarquias pedagógicas impostas.

Com essa pretensão, a dimensão integral da formação dos alunos tenta se traduzir como política cultural das escolas (APPLE, 1989). Surge como reivindicação de relações pedagógicas democratizadas. Referenda, nesses termos, uma ação social repercutida no/com o movimento educacional mais amplo, favorável à construção de política pública de superação da precariedade existencial da escola pública brasileira.

Preservada a dimensão intrínseca da política cultural de cada escola, podemos avançar na discussão sobre como a soma de inovações pedagógicas,

conquistadas em cada contexto, recentes ou antigas, poderia influenciar na arena política mais ampla.

Para avançarmos nessa linha argumentativa, seria necessário indagarmos, insistentemente, sobre o porquê dos Currículos e Programas, a despeito das mudanças propostas ao ensino convencional, continuarem reféns de modelos de gestão de resultados parametrizados.

Nessas notas prospectivas, ensaiamos resposta provocativa, evocando a tradição pedagógica crítico-transformadora. Argumentamos sobre a necessidade de garantir meios, tempos e espaços para que a prática pedagógica passe por reflexões na própria escola. Retomamos a pluralidade de sistemas sociais, tal como mencionado por Dubet (1994), para lembramos que, mesmo em configurações pedagógicas conservadoras, os atores sociais não se limitarão à simples execução de Programas. Há sempre um conteúdo e uma forma do ensino em discussão, em cada contexto, gerando acomodações, talvez pequenas rupturas, as quais revelam o limite e o alcance da experiência escolar na vida das pessoas.

Por isso, faz-se necessário ouvi-las e, por essa consideração, olhar para a produção das políticas educacionais do país de um modo menos hierarquizado, por conseguinte, mais sensível às demandas do ensino especializado *in locu*.

Com esse intuito, trazemos à lembrança uma breve explanação acerca da Carta Constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Destacamos desse marco legal a autonomia pedagógica das escolas na construção de suas políticas culturais. Reforçamos a persistência da demanda social por democratização do conhecimento, colocada desde longa data pelo movimento social, favorável a transformação da escola e da sociedade.

Admitindo-se um contexto educacional disputado, o ensino integral se apresenta como proposta formativa inovadora, particularmente em face do anseio por outros parâmetros de reconhecimento da qualidade educacional. Com esse ponto de vista, não se está pretendendo pormenorizar quanto duraria essa jornada, uma vez que a provocação se refere muito mais à abrangência cultural dos processos educacionais desenvolvidos nas escolas. Contudo, admite-se que outra educação, possivelmente, necessitaria de mais tempo.

Na normativa vigente há espaço para a consolidação dessa dimensão do ensino integral, reivindicada e projetada como possibilidade de superação do ensino instrucional. Questão a ser debatida, refletida e generalizada na construção da política pública conformadora dos sistemas educacionais estaduais e municipais.

Sob a ótica do direito social subjetivo há incorporação dessa finalidade educacional alargada. Até porque o teor do sucesso do ensino, conforme a expectativa social incorporada ao marco regulatório, resulta de mobilizações e conquistas do movimento educacional brasileiro, em prol da qualidade educacional, desde a origem da escola pública. Nesse empenho, o sistema público deveria assegurar uma educação integral identificada com a heterogeneidade cultural do seu público. Para isso, é preciso consolidar, por meio da presença mais efetiva da União, um sistema integrado de ensino, no qual a prioridade fosse consolidar, nos estados e municípios, percursos formativos continuados e em crescentes níveis de autonomia intelectual.

Assim compreendida, a educação integral não seria refém das questões de ordem prática, nem mesmo se veria limitada a importante questão da universalização do acesso, porquanto se refere principalmente à qualidade dos processos formativos oportunizados nas escolas, na promoção da educação básica.

Nesse aspecto a noção de integralidade corresponde a um princípio de articulação do sistema educacional, conquistado mediante políticas sociais afirmativas, demandadas das desigualdades estruturais da sociedade. Dentro dessa compreensão, reconhecem-se os mecanismos legais existentes e a oferta de programas sociais transitórios, ambos objetivados como dispositivos de justiça acionados para a mudança substancial do ensino público.

Porém, há que se ponderar sobre os limites das tentativas formais de promover a qualidade educacional, em contexto de grande desigualdade, como tem sido ocorrido no ensino público, impactado pelas injustiças estruturais da sociedade brasileira. Por isso mesmo, concretizar os princípios constitucionais em propostas de gestão democrática e de organização horizontalizada do trabalho escolar tem sido uma pauta disputada e sempre retomada no movimento educacional, no interior da escola e na arena política mais ampla.

Desde o marco constitucional (com destaque para o Artigo 206) da Constituição Brasileira, a educação escolar surge inteligada à igualdade de oportunidades, ao pensamento livre e de concepções pedagógicas, à gratuidade da oferta, à valorização do magistério e ao ingresso na profissão mediante concurso público. Junto a isso, destaque-se que os padrões de qualidade e de gestão democrática devem ser especificados na forma de leis complementares.

Assim, entre os princípios educacionais socialmente disputados, está a gestão democrática do ensino público. Com ela concluimos nossas reflexões sistêmicas, tecendo três notas prospectivas para uma educação integral, imbricadas na defesa da escola pública de qualidade.

1º) APRIMORAR A AUTONOMIA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

Nesse item, a integralidade está contemplada na articulação entre os níveis e etapas educacionais, uma vez garantida a participação das escolas nas decisões sobre como diversificar o próprio ensino.

Conforme expresso na LDBEN, a gestão democrática da escola pública, reconhece a participação popular na construção da política educacional de cada escola¹²⁰. E, no âmbito dos estabelecimentos de ensino, tal princípio confere relativa autonomia pedagógica às unidades escolares em relação aos respectivos sistemas dos quais são parte¹²¹. Desde esses artigos a superação da escola de massa está colocada no horizonte da igualdade formal. À escola se reconhece o direito de ultrapassar sua condição de mero vetor de execução de políticas

¹²⁰ Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996).

¹²¹ Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996).

exteriores, favorecendo-se, para tanto, o exercício de gestão, conquistado por meio de sua relativa autonomia pedagógica.

Na condução e aprofundamento dos processos formativos, reconhece-se a participação da comunidade escolar como instrumento e fonte para objetivar tal política cultural e de gestão do trabalho pedagógico no interior das escolas.

Desse conjunto, a noção de integralidade expressa esse movimento de democratização da sociedade na/com as escolas e por dentro dos diferentes níveis e etapas dos sistemas educacionais. Contudo, tais disputas societárias denotam um marco legal conquistado, porém sempre relativizado quanto ao alcance dos dispositivos assegurados para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a superação da precariedade existencial da escola pública brasileira.

Observa-se o distanciamento entre o proclamado e o vivenciado, em face dos movimentos de exclusão, típicos da sociedade capitalista, alheios à produção de matrizes econômicas solidárias e inclusivas. Tal contradição estrutural impacta na produção da política educacional nacional e nas escolas. De onde se destaca a necessidade de constante mobilização e organização social, em favor de parâmetros de qualidade voltados à oferta de uma educação equânime e combativa das injustas formas de viver.

2º) EDUCAÇÃO EM SISTEMAS DE ENSINO INTEGRADOS

A educação integral a serviço da autonomia relativa da escola requer arranjos sociais construídos num campo mais abrangente de poder, relativos à construção das políticas públicas de fortalecimento da educação básica e das escolas. No âmbito da prática pedagógica, isso significa mais do que a execução de políticas e programas, ou a busca incessante por parcerias externas, pois se refere a uma construção pedagógica complexa e de natureza metodológica.

Compassado às tentativas de inovação do ensino, o campo da produção da política educacional necessita promover mudanças sistêmicas, que sejam receptivas à influência e repercussão advindas das práticas escolares reais, isto é, não idealizadas. Há dispositivos legais para assegurar a autonomia e integralidade do ensino público nesse sentido. No campo da produção da política pública, existem normas a serem traduzidas no aprimoramento do acesso, permanência e continuidade entre as etapas e ciclos da educação básica. Arranjos assim são

configurados segundo ordenamentos sociais suscetíveis ao reconhecimento de direitos sociais negados e que numa sociedade desigual, especialmente nas conjunturas de maior desempenho econômico, necessitariam ser fortalecidos, para que nos momentos de retração, comumente acompanhados de retrocessos sociais, resistam às investidas de desaparelhamento da escola.

Lamentavelmente, na história se observa tais movimentos de retração na construção do sistema educacional brasileiro, marcado por períodos de recrudescimento de investimentos educacionais oficiais ou suplementares, pela descontinuidade da ação política na transição entre governos ou ainda mediante reformas curriculares repetidas a cada novo ciclo político, sem com isso promover mudanças substanciais.

Nesse cenário, faz-se necessário o reordenamento das demandas sociais por educação, tendo em vista a (re) composição de arranjos resistentes e que combatam as forças sociais regressivas.

No plano da democratização da sociedade, trata-se de ação política em desconformidade com lógicas socializadoras excludentes, por meio das quais os processos de subjetivação insistem em corroborar a aceitação das injustiças, absorvidas pela população como destino.

Dez anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), signatária do marco constitucional, atualmente ameaçado, há dispositivos que articulam uma educação nacionalmente integrada, mas estes ainda não foram concretizados. Muitos deles, infelizmente, não foram traduzidos em legislação favorável ao investimento educacional ampliado e em novas bases formativas¹²².

Desde a definição conceitual da educação, a formação integral surge como parâmetro de mudanças qualitativas do ensino, à espera de ser regulamentado. Por exemplo, quando reconhece o direito a uma socialização transversalizada, segundo diferentes esferas culturais – o mundo do trabalho, a

¹²² Por exemplo, os debates em torno da definição do custo-aluno qualidade, por vários anos em discussão no Conselho Nacional de Educação. No atual momento está silenciado em face das reformas no ensino público.

família, as manifestações artísticas, os movimentos sociais, as instituições de ensino e pesquisa¹²³.

Também nas definições introdutórias da LDBEN, nos títulos II e III da Lei de Diretrizes e Bases – respectivamente, Princípios e Finalidades e Do Direito à Educação e do Dever de Educar –, o caráter exclusivamente instrucional do ensino é refutado.

Contudo, diante de insuficientes patamares de investimento público e dos efeitos sobre a precarização da oferta, tais prerrogativas de direitos sociais, associados aos parâmetros da qualidade educacional buscada, com frequência, passam por revezes. A ponto de o texto legal ser assimilado na sociedade como mera retórica política, ou ainda se desfazer, em face da descontinuidade das políticas públicas e da ação de governos. Mas ainda assim não se trata de letra morta, pois o assegurado formalmente tem se constituído em dispositivo de participação política, acionado pela sociedade em diferentes arenas decisórias, entre as quais as próprias escolas.

Do ponto de vista de quem está na base do sistema de ensino, o que foi garantido em lei expressa dever ser expressão formal de lutas históricas em favor de grupos sociais historicamente negligenciados. Portanto, um meio a ser acionado na defesa da qualidade educacional, no exercício da profissão e na construção da experiência de cada escola.

Com essa compreensão, amparada no marco legal conquistado, a pesquisa interpretou a expectativa por educação integral. Evocou-a em sintonia com princípios democráticos, reconhecidos como transformadores da escola básica e em defesa de um sistema de ensino integrado, capaz de assegurar percursos formativos continuados. Questão a ser objetivada na ação política

¹²³ Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996).

voltada à eliminação das barreiras culturais, a fim de assegurar aos alunos, no transcorrer da escolarização, o desenvolvimento pleno do aprendizado científico e a inserção consciente na prática social. Tais aspectos são legalmente previstos, como finalidades de cada etapa e modalidades do ensino, integradas num mesmo projeto formador, em crescentes níveis de autonomia intelectual e relativos à construção de laços sociais e afetivos na/com a escola.

Nas disputas societárias, a consolidação dessa outra configuração da escola pública requer patamares ampliados de investimento estatal em equipamentos escolares dignos e na valorização do magistério. Ao lado disso, sugere a consolidação de políticas afirmativas, voltadas à eliminação de barreiras culturais que barram o direito a uma aprendizagem continuada, processual e universalizada.

A educação integral, surgida desses embates sobre a qualidade da escola pública, se reconhece como um desses dispositivos de justiça curricular (DUBET, 2004). Enseja a confluência de forças sociais conformadoras de um ensino sensível às demandas por igualdade de oportunidades educacionais.

3º) CRÍTICA AO ENSINO PRESCRITIVO

A terceira nota prospectiva para uma educação integral retoma as práticas escolares, com base na crítica veemente à cultura da prescrição e às políticas de modelagem do ensino. Destoando dos princípios legais de participação e de gestão democrática, o controle externo da eficácia pedagógica impõe às escolas a manutenção de relações de poder verticalizadas. A isso dizem respeito reformas curriculares, exames de avaliação externa, sistemáticas bancárias replicadas na formação de professores, processos de escolha e aquisição de materiais didáticos contraproducentes, programas sociais e até mesmo a legislação de ensino. Todo esse aparato se impõe de um modo autoritário, uma vez que a cultura prescritiva e de modelagem tende a exacerbar o detalhamento do como deve se dar a prática educativa, em detrimento do reconhecimento da capacidade do ensino de se autogerir quanto às decisões pedagógico-curriculares.

A escola, colocada num lugar de passividade em relação à gestão nacional da política pública, encontra diminuta margem para exercer sua relativa autonomia curricular. E, ainda que as propostas prescritas sofram acomodações à cultura de

cada escola, de um modo geral há uma correlação desigual de forças. Nesse sentido, a defesa da gestão democrática reforça o aprimoramento dos mecanismos de empoderamento das escolas. A política pública necessitaria fomentar e reconhecer a competência das escolas na realização do trabalho pedagógico. Por exemplo, quanto à elaboração do conhecimento didático e à diversificação de tempos e espaços de aprendizagem.

Aos sistemas de ensino compete viabilizar meios para que as ofertas escolares estejam atentas à heterogeneidade dos processos educacionais, impulsionando um trabalho escolar em articulação com os referentes culturais da comunidade. Há dispositivos legais para essa orientação, a exemplo das Disposições Gerais da LDBEN. Entre os dispositivos previstos, destacamos: a) possibilidade de variadas composições de grupos de escolares, tendo em vista o progresso individual da aprendizagem; b) adequar o calendário letivo e diversificar as oportunidades de aprendizagem de acordo com as características locais; c) variadas formas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, sendo os aspectos qualitativos prevalescentes sobre os quantitativos; d) estipular adequada relação entre a quantidade de alunos por professor, carga horária e as condições materiais para o exercício da docência; e) pautas diversificadas, articuladas à base curricular nacional comum, e segundo variados arranjos curriculares; f) acolher como componentes formativos os conhecimentos relacionados às linguagens artísticas, ao movimento corporal e à consciência histórica sobre processos de discriminação enraizados na sociedade brasileira.

Diante desses dispositivos legais, a educação integral novamente se apresenta, em razão da abrangência do ensino e como articuladora da democratização da educação básica.

APONTAMENTOS FINAIS

Finalizamos essas notas reflexivas revisando as perguntas levantadas ao longo da tese, reunidas em três núcleos interpretativos: (1) mudanças na forma de ensinar das escolas; (2) participação dos alunos na construção da experiência escolar; (3) inserção da escola na localidade e em reconhecimento das expectativas sociais.

(1) *Notas relacionadas às mudanças na forma de ensinar das escolas:*

I. As iniciativas de mais tempo ofertadas compuseram uma experiência formativa remetida à cultura da escola investigada. O prescrito nas normas e orientações do PME não chegou a ser objeto de interlocução entre as frentes do trabalho pedagógico. A efetivação do Programa se deu no âmbito da operacionalização e mesmo assim com adaptações e ressalvas.

II. Analisando episódios conflituosos observados no cotidiano escolar, a pesquisa entendeu que as tensões eram produzidas nas dinâmicas culturais da escola, tendo como pano de fundo a imposição da política de modelagem, transplantada para o contexto, porém acomodada às características intrínsecas da cultura da escola.

III. Houve um alcance relativo do PME quanto à modelagem da experiência de educação integral nessa realidade educacional. Na hierarquia de prioridades prevaleceram prerrogativas da lógica da eficácia escolar *in locu* e do controle comportamental dos alunos.

IV. Colocado ao lado dos demais Projetos de Contraturno, o PME não se converteu em estratégia articuladora dos processos formativos em curso, particularmente no que se refere à educação integral em ruptura com o ensino padronizado.

V. Na cena municipal, o PME manteve seu caráter suplementar, subordinado às ofertas obrigatórias. E, no cotidiano da escola, ocupou um lugar periférico em relação às regularidades do ensino, ou seja, em relação aos sistemas considerados prioritários pela equipe diretivo-pedagógica.

VI. No município de Piraquara e na escola da Capoeira dos Dinos a adesão ao PME não implicou em reorganização da oferta ou reconfiguração do trabalho pedagógico. As adequações estiveram mais voltadas ao uso dos recursos, sendo o Programa adaptado às logísticas e dinâmicas preexistentes.

VII. Na fase de declínio do Programa, houve redução de matrículas. Dificuldades orçamentárias foram as justificativas para a descontinuidade de ofertas educacionais suplementares, daí a redução das matrículas em tempo integral. Porém, projetivamente a educação integral permaneceu como meta do

Plano Municipal de Educação, nos mesmos moldes da proposição do Plano Nacional de Educação.

VIII. Durante o Seminário de Educação Integral (2015) o direito à oferta foi evocado. Prevaleram relatos de experiência positivos, sustentados na idéia de que é necessário mais tempo para a realização do trabalho escolar em curso. Não foram registrados questionamentos direcionados à forma e ao conteúdo do ensino ministrado nas escolas.

IX. Na escola da Capoeira, as iniciativas de mais tempo acompanharam as tentativas de diversificação do ensino regular, o que tornou possível identificar diálogos e aproximações da docência com diversas vertentes pedagógicas. Porém, as mudanças culturais tendem a ser lentas.

X. Nesse aspecto, destacamos a perspectiva histórica da tese, desveladora do alcance e de limites do processo de institucionalização do ensino. Relembramos o caso da institucionalização da Escola Moderna Anarquista Paulistana, rememorado no terceiro capítulo, para reforçar que “a respeito da escola e de suas vivências” (MORAES et al., 2012, p.1010), as práticas pedagógicas em geral remontam a resistência, conservadorismo e mudanças. Daí a compreensão da escola como experiência social construída sobre/com/contra a sua forma institucionalizada.

XI. A leitura das banalidades, produzidas na escola em que ocorreu o estudo, trouxe concretude para essa abordagem, relativizando a dominância do ensino convencional. Admitindo a imposição cultural da forma escolar padronizada, a análise dos dados considerou a experiência escolar como resultado de esquecimentos promovidos, ressurgidos como conflitos reeditados e como tentativas de inovação. Sobretudo, identificou os insucessos dessa experiência socializadora chamada escola.

XII. Nas dinâmicas culturais da escola da Capoeira, o duplo movimento de mudanças e permanências desvelou a ação cultural dos grupos sociais que dela se utilizam, de que reconhecemos tradições escolares em transformação, ainda que, como no contexto investigado, segundo gradientes miúdos de uma experiência escolar diversificada.

XIII. Na ambivalência das práticas escolares observadas prevaleceu a abordagem disciplinar comportamental. Entretanto, os laços afetivos de cuidado, convivência, mobilidade e atenção individualizada estiveram presentes e foram valorizados pelos alunos. Foram reconhecidos por eles próprios e, em vários momentos, incentivados pela equipe escolar.

(2) Notas sobre a participação dos alunos na construção da experiência escolar de mais tempo.

I. As crianças, identificadas como prioridade das iniciativas de mais tempo, eram aquelas reconhecidas pela equipe escolar como casos relevantes, os quais exigiam atenção individualizada, tendo-se como objetivo promover o sucesso das aprendizagens. Em geral a atenção individualizada, como no Reforço em Contraturno foi valorizada pelos alunos, em reconhecimento ao trabalho de suas professoras, monitoras do PME e mediadoras do Projeto Indisciplina/Convivência.

II. No PME o convite à participação foi aberto a todos os interessados. Do que resultou um conjunto variado de crianças motivadas a conhecer os Projetos ofertados: *“porque eu quis e a mãe deixou”*; *“porque gosto de encontrar os amigos”*; *“porque queria ver como é”*; *“porque não tinha com quem ficar em casa”*. E, embora não houvesse um crivo para identificar casos relevantes, estes perfis também estiveram envolvidos nessa experiência, como por exemplo o do menino Raimundo.

III. A apreciação final do PME pelas crianças não chegou a ser de desabono, mas revelou a decepção dos alunos, mesmo os mais pacatos. Particularmente quanto às padronizações do ensino regular replicadas, ao lado do não reconhecimento de autorias nas produções em folha e do sentimento de achar a experiência um desperdício de tempo, pelo fato de deixarem de lado a atividade infantil na localidade.

IV. Não por acaso, as incoerências percebidas pelos alunos nas classes e no PME foram utilizadas em atuações desagregadoras e que desafiavam a autoridade adulta, na mesma proporção em que cresceu a vigilância da escola sobre um grupo específico de alunos.

V. No último trimestre letivo de 2015, direcionado a esses perfis comportamentais, foi ofertado o Projeto intitulado Indisciplina. O mesmo que na visão das mediadoras da assistência social foi considerado questão de Convivência. Os episódios observados nessa iniciativa de mais tempo comportaram gestos de discriminação entre pares e de hostilização da autoridade adulta, por meio de sabotagens, tumultos intencionais, entre outras participações infanto-juvenis. Porém, a mediação pautada na escuta e nos objetivos do trabalho, mais do que na punição foi, gradativamente, abonada pelo grupo de alunos. Ao final, este foi o Projeto de Contraturno melhor avaliado, juntamente com o Reforço e a Capoeira (PME), que havia sido descartada pela escola.

VI. Verificou-se que o tempo ampliado não correspondeu inteiramente às expectativas infantis, fortemente relacionadas ao convívio, ao auxílio individualizado, ao trabalho em grupos, ao reconhecimento das autorias e, sobretudo, ao corpo em movimento na escola.

VII. Vivenciadas como aulas especiais ou momentos especiais das aulas, alguns dos sistemas apreciados pelos alunos foram transpostos, sobretudo ao PME, porém não se apresentavam como uma ação regular, tal como foi verificado junto aos discentes. Do ponto de vista de muitos deles a experiência de mais tempo foi considerada enfadonha.

VIII. Descontentamentos similares foram observados nas classes. Contudo, o grau de organização do coletivo discente para dar prosseguimento aos questionamentos das imposições escolares contestadas era baixo.

IX. As reuniões do Conselho Participativo não chegaram a ser espaços de representação discente. Prevaleceu a lógica do cuidado do adulto sobre os alunos, reconhecidos como sujeitos de direitos, porém de um modo consultivo, tutelado e centrado nas decisões do colegiado docente.

X. O trabalho dos alunos, nas circunstâncias em que a participação era permitida, bem como nas rebeldias insurgentes, subsidiou a crítica da tese à escola de massa. Por um lado evidenciando a relativa atualidade da centralidade da escola na sociedade escriturária e pós-industrial, por outro, denunciando limites

da educação bancária. Com base nessa análise, a pesquisa sustentou a educação integral como proposta de diversificação do ensino.

XI. No contexto investigado as crianças expuseram fragilidades da experiência escolar, ao mesmo tempo em que acrescentaram visões positivas da vida cotidiana. Se nas relações com a escola exacerbava-se o confronto – a exemplo das rebeldias infanto-juvenis –, quando consultados os referentes culturais apontados pelas crianças, surgiram os relatos sobre as dignas formas de viver, valoradas nas imagens produzidas pelos alunos. A escola ressurgia como conquista dos grupos sociais que a frequentavam.

XII. Contudo, os referentes culturais locais, segundo os alunos, não foram reconhecidos como objeto da ação pedagógica. Tampouco mobilizaram sistematicamente os Projetos de Contraturno. Ao menos não em profundidade, ou do mesmo modo como em relação às rebeldias, convertidas em Projetos específicos. Sem exercitar a escuta sensível das participações infantis, a escola em algumas decisões desconsiderou necessidades expressas pelos alunos.

XIII. Mas, por entre brechas das lógicas escolares impostas, o corpo docente acionou estreita margem de inovação, a partir do que foi possível à pesquisa identificar rastros de alteridade vivenciados e mediados com os alunos. Tentativas, reconhecidas como dimensões do ensino integral em ação, valoradas e produzidas na ambivalência das relações pedagógicas compartilhadas.

XIV. Da parte das crianças as participações foram variadas, não correspondentes a um único perfil de aluno. Eram relativas às sistemáticas escolares produzidas e às lógicas socialmente circulantes, disponíveis aos atores sociais. Entretanto, não foi oportunizado aos alunos o aprimoramento das ferramentas democráticas, nos espaços criados pela escola como de maior abertura, tais como o Conselho Participativo ou as Oficinas do PME.

(3) *Notas acerca da inserção da escola na localidade e em reconhecimento das expectativas sociais para uma educação integral*

I. A experiência de mais tempo foi construída na interlocução com os envolvidos com a escola, os quais conheciam os sistemas em curso, agentes

locais do movimento de afirmação e contestação das regularidades do ensino socialmente produzido.

II. Dos conflitos observados e do universo temático captado com as crianças é que os sentidos da educação integral puderam ser refletidos, elevados à condição de crítica da escola de massa. Foram tratados como temas geradores potenciais e poeticamente reportados à atividade infantil, concebida como capaz de transver uma realidade de outro modo (BARROS, 2017).

III. Os alunos se referiram a uma experiência escolar produzida por dentro dos processos instituídos, mesmo quando em contrariedade com o usual. Circunstância imbricada na configuração local da escola, transposta para a experiência de mais tempo e reportada aos referentes culturais da Capoeira.

IV. Nesse horizonte, há fronteiras culturais e históricas entre a escola e a localidade, mas isso não implicou em replicar invariavelmente o ensino regular, bancário. Tampouco as inovações almejadas resultaram de um trabalho alheio às tradições pedagógicas herdadas. Daí a aposta na própria cultura da escola e na ação cultural dos atores sociais para a promoção de mudanças educacionais substantivas.

V. Quando inquiridos sobre como vivem as crianças da Capoeira, os alunos se reportaram às dignas formas de produção da existência humana, expressa em seus afetos, pertencimentos, atividades e brincadeiras. Referentes culturais categorizados e remetidos aos diferentes modos como vivenciavam suas infâncias. Diante das respostas, deparamo-nos com um aluno que também é criança e que leva os referentes culturais de sua realidade para a escola.

VI. Para que a escola saiba o que fazer com o tempo-espço curricular ampliado, no transcorrer das experiências de educação integral, certas imposições do ensino instrucional necessitariam ser desconstruídas.

VII. Referimo-nos sobretudo às lógicas hierárquicas, submetidas à gestão da educação por resultados. Retomando a importância dos processos, meios e mediações, a própria prática pedagógica necessitaria ser convertida em objeto de estudo e aprofundamento na/com a escola, de modo a se converter em acúmulos

do conhecimento escolar, referendando a universalização de outro projeto formador.

VIII. Para alcançar isso, o desenvolvimento de metodologias de ensino na perspectiva de uma educação culturalmente integrada se oferece como em oposição às imposições da política nacional de educação por resultados. Limitada por essas prerrogativas, a escola da Capoeira orientou suas prioridades. Por isso, não recorreu aos componentes culturais locais como tema de sistematizações, não do mesmo modo como o fez para os casos classificados como prioridade do Projeto Indisciplina, no intuito de corrigir sua própria eficácia.

IX. No que se refere às características de uma escola diferenciada, tal proposta formativa necessitaria ponderar sobre o desenvolvimento de ações culturalmente integradas para um universo maior de alunos. Questão fulcral de uma escola democratizada, atenta aos limites do ensino convencional e aberta para mudanças culturais ao longo dos anos.

X. Definida no limiar do movimento de continuidade e mudanças no ensino convencional e segundo gradientes de conscientização e de aprofundamento, a educação integral não pode se limitar a exemplos de aspecto imediato, aos relatos de práticas pontuais (algumas até semelhantes à forma escolar criticada). Mantido o compromisso da educação escolar com uma educação equânime e bem estruturada, a formação integral se reporta aos desafios históricos e superações almejadas para a educação pública brasileira.

XI. O espectro da pesquisa trouxe esse conjunto de notas no intuito de demarcar a redefinição do processo educativo em novos arranjos sociais. Equilíbrio de difícil realização, muito provavelmente não plenamente realizável, porém atrelado às demandas e expectativas sociais por mais acesso ao conhecimento e por experiências formativas autodeterminadas.

XII. As notas obtidas estão a favor de práticas escolares não discriminatórias e de uma experiência formativa não restrita à instrução. O processo educativo na escola foi pensado como tempos e espaços de exercício de autonomia e de diversidade cultural. O ensino integral foi entendido como ponto de inflexão da escola de massa.



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p.119-154.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____ e SILVA, Mauricio Roberto da. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inez Barbosa de. Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**. Campinas, n.86, v. 25, p. 17-36, abr 2004.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses, dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.81, p. 53-60, mai 1992.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. A ascensão da ação integralista brasileira (1932-1937). **Revista de Iniciação Científica da FFC**. V.6, N. 1/2/3, p. 67-81, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Reflexões sobre os estudos do texto e do discurso. **Língua e Literatura**. N 22, p. 181-199, 1996.

BAIERSDORF, Márcia. **Ensaio sobre a aula**: narrativas e reflexões da docência. Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia)

BANYAI, Istvan. **Zoom**. São Paulo: Brique Book, 1995.

BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmund. **Estranhos à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRAIT, Beth; SOUZA e SILVA, Maria Cecília (orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

_____. **Rua de mão única:** infância berlinense. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **A hora das crianças:** narrativas radiofônicas. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

BEZERRA, Marcos Otávio. **Revista de História.** Bourdieu, Pierre. Sobre o Estado. São Paulo, n.173, p. 487-495, jul/dez 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** São Paulo: Vozes, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

_____. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 24 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Gestão Intersectorial no território.** MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada.** MEC: Brasília, 2011. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação passo a passo.** MEC: Brasília, 2011. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC: Brasília, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Em Aberto, v.25, jul/dez, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2014. (Série Mais Educação)

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. São Paulo: Cortez, 1987.

CANDAU, Vera Maria e LEITE, Mirian Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 37, n. 132, p. 731-758, set/dez 2007.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. Curitiba republicana: urbanização, higienismo e o leprosário São Roque. In: **O leprosário São Roque e a modernidade: uma abordagem da hanseníase na perspectiva da relação espaço-tempo**. Dissertação (Em Geografia). Curitiba: UFPR, 2005. p. 31-42.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. São Paulo: Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Campinas, vol. 28, n. 100 especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. São Paulo: USP, vol. 20, n. 46, p. 249-259, mai/ago 2010.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha da Costa e CAVALIERE, Ana Maria. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. (org). **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral e Integralismo: fontes impressas e histórias. **Acervo**. Rio de Janeiro, v.18, n. 1/2, p.83-94, jan/dez 2005.

COLOMBO, Irineu. Os infratores paranaenses: do instituto disciplinar à escola Queiroz Filho. In: _____. **Adolescência infratora paranaense**: história, perfil e prática discursiva. Tese de Doutorado (Em História). Brasília: UB, 2006. p.76-115

COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **Localização das Áreas de Proteção Ambiental**. Paraná: Secretaria do Desenvolvimento Urbano, 2004. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/LocalizacaoAPAs.pdf>>. Acesso: 14. set. 2016

CYTRYNOWICZ, Roney. Caldeira, João Ricardo de Casto. Integralismo e Política regional: a ação integralista no Maranhão (1933-1937). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 40, p. 277-286, 2001.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e educação**, vol. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. N. 119, p. 29-45, jul. 2003.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**. Rio Grande do Sul: Porto Alegre, vol. 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012.

_____. **Injustiças: as experiências de desigualdade no trabalho**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Santa Catarina: UFSC, 2014.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAUSTO, Boris. A interpretação do nazismo na visão de Norbert Elias. **MANA**. São Paulo, 4 (1): 141-152, 1998.

FINO, Carlos Nogueira. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista Europeia de etnografia da educação**. Universidade da Madeira, n.3, p. 107-118, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GABRIEL, Carmem Tereza e CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. **Es tempo de vivir sin miedo**. Publicado no site outras palavras, 2013. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/mundo/america-latina/galeano-para-viver-sem-medo/>> Acesso em 13.set.2016

GAMBOA, Silvio Sánchez. A formação do pesquisador em educação e as tendências epistemológicas. In: **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007, p.79-123.

GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 42, p. 173-191, out/dez 2011.

_____ e SCHIMDT, Maria Auxiliadora. **Recriando Histórias de São José dos Pinhais**. Curitiba: Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da UFPR, 2012.

GIROX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002, p.93-124.

GASKELL, George (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: uma manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977.

HÉRBERT-LESSARD, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget.

HUNT, Lynn. **A força maleável da humanidade**. In: A invenção dos direitos humanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: O Instituto, vol. 33, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. (Ferramenta de busca) Rio de Janeiro: O Instituto. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso: 14 set, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. Brasília: O Instituto, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Publicações no Diário Oficial da União: Anexo I (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)**. Brasília: O Instituto. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Problemas habitacionais dos assentamentos precários urbanos na Região Metropolitana de Curitiba**: Relatório I. Curitiba: O Instituto, 2010.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, p. 41-59, jul.2002.

KUHLMANN JR, Moyses. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LAHIRE, Bernard. O ator plural. In: **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. Problema e problemática. In: **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MAFRA, Jason Ferreira. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v.13, n. 21, p. 226-244, jan-jun, 2010.

MAIA, Denise da Conceição. O sistema penitenciário. In: _____. **A falta de qualificação profissional como um dos fatores de reincidência do preso**. Monografia (Especialização). Curitiba: UFPR, 2003. p. 3-10

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista HISTEDBR On-line**. (Documento). Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006

MARTINS, Ângela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral: história, política e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 15-29.

MARTUCCELLI, Danilo e DUBET, Francois. **En la escuela**. Losada, 1998.

MENDES, Jefferson Marcel Gross. Ocupação do solo em Piraquara: diretrizes de zoneamento. **Revista das Faculdades Santa Cruz**. v. 7, n.1, p. 43-54, jan/jun 2009.

MORAIS, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n. 04, p. 997-1012, out/dez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Regina. Das imagens à imagem estética. In: _____. **Leitura de imagens para a educação**. Tese de doutorado (Em Educação). São Paulo: PUC, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

OZ, Amós. **Como curar um fanático: Israel e Palestina: entre o certo e o certo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PELLIZZARO, Patrícia Costa e HARDT, Letícia Peret Antunes. Efetividade do Planejamento Urbano e Regional: a cidade planejada e a cidade real. **III Encontro da ANPPAS**. Brasília: Distrito Federal, 2006.

PENN, GEMMA. Análise semiótica de imagens paradas. In: GASKELL, George (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: uma manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes. Quando o Sociólogo quer saber o que ser professor. Entrevista concedida por François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: USP. N. 5 e 6, p. 222-231, 1997.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica, 2012.

PIRAQUARA. Prefeitura Municipal. **Atlas Geográfico de Piraquara.** (Produção Didática). Paraná, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. **DVD Conhecendo Piraquara.** (Produção Didática). Paraná, 2007.

_____. Prefeitura Municipal. **Regional Piraquara** (Mapa). Paraná: Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo. Disponível em: <<http://www.piraquara.pr.gov.br/facoparte/Mapa+Regional+218+4501.shtml>>. Acesso 14 set. 2016.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Brasil: IPEA (supervisão). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas_/>. Acesso: 14 set, 2016.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise do conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: Estudos Neolatinos.** Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, jul/dec 2005, p. 305-322.

ROCKWELL, Elsie (org.). **La escuela cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

RODRIGUES, Ricardo Crisafulli. Análise e tematização da imagem fotográfica. **Ciência da Informação.** Brasília, v. 36, n.3, p. 67-76, set/dez 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 2001.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola:** estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado: Curitiba: Biblioteca UFPR, 2009.

SACRISTAN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (org). **Reestruturação curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57

_____. **El valor del tiempo en educación.** Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de pesquisa em educação**. v.6, n.3, set/dez 2011, p. 581-603.

SIMÕES, Renata Duarte. Integralismo e ação católica: sistematizando as propostas políticas e educacionais de Plínio Salgado, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima (1921-1945). **ANPED** (Grupo de Trabalho História da Educação), 2005.

SOCHA, Eduardo. Escola de Frankfurt: uma introdução às obras de Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse. **Dossiê Cult** (edição especial). São Paulo: Editora Bregantini, 2008.

SOUZA, Silvério Augusto Moura Soares de. **Concepção libertária e concepção liberal: confronto de posições e mentalidades na educação do século XIX**. Dissertação de Mestrado: Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. O conceito de experiência social em Fraçois Dubet: possibilidades analíticas. **Mediações**. Vol. 14, n.1, p.275-290, jan/jun 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p. 435-462.

Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>>

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Sociologie de L'action**. Paris: Editions du Seuil, 1965.

_____. A intervenção sociológica: o método da sociologia da ação. (Introdução). Tradução de Danielle Ardaillon. **Novos Estudos**. CEBRAP, v. 1, n.3, p. 36-45, 1982.

_____. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANA, Giovanni Noceti. **Orientar e disciplinar a liberdade: um estudo sobre a educação das milícias juvenis integralistas (1934-1937)**. Dissertação (Em História). Santa Catarina: UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. p. 7-47.

WADI, Yonissa Marmitt; OLINTO, Beatriz Anselmo; CASAGRANDE, Attiliana de Bona. Filantropia, privatização e reforma: cenários da assistência psiquiátrica no estado do Paraná. **Histórias, Ciências e Saúde**. Rio de Janeiro, v.22, n. 4, p. 1353-1371, out/dez 2015.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 5, n.9, p.174-214, jan/jun 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1970.

ZEITLER, André et GUÉRIN, Jérôme. La construction de l'expérience: entretien avec François DUBET. **Recherche et Formation**. França: ENS Editions. May, 2012.

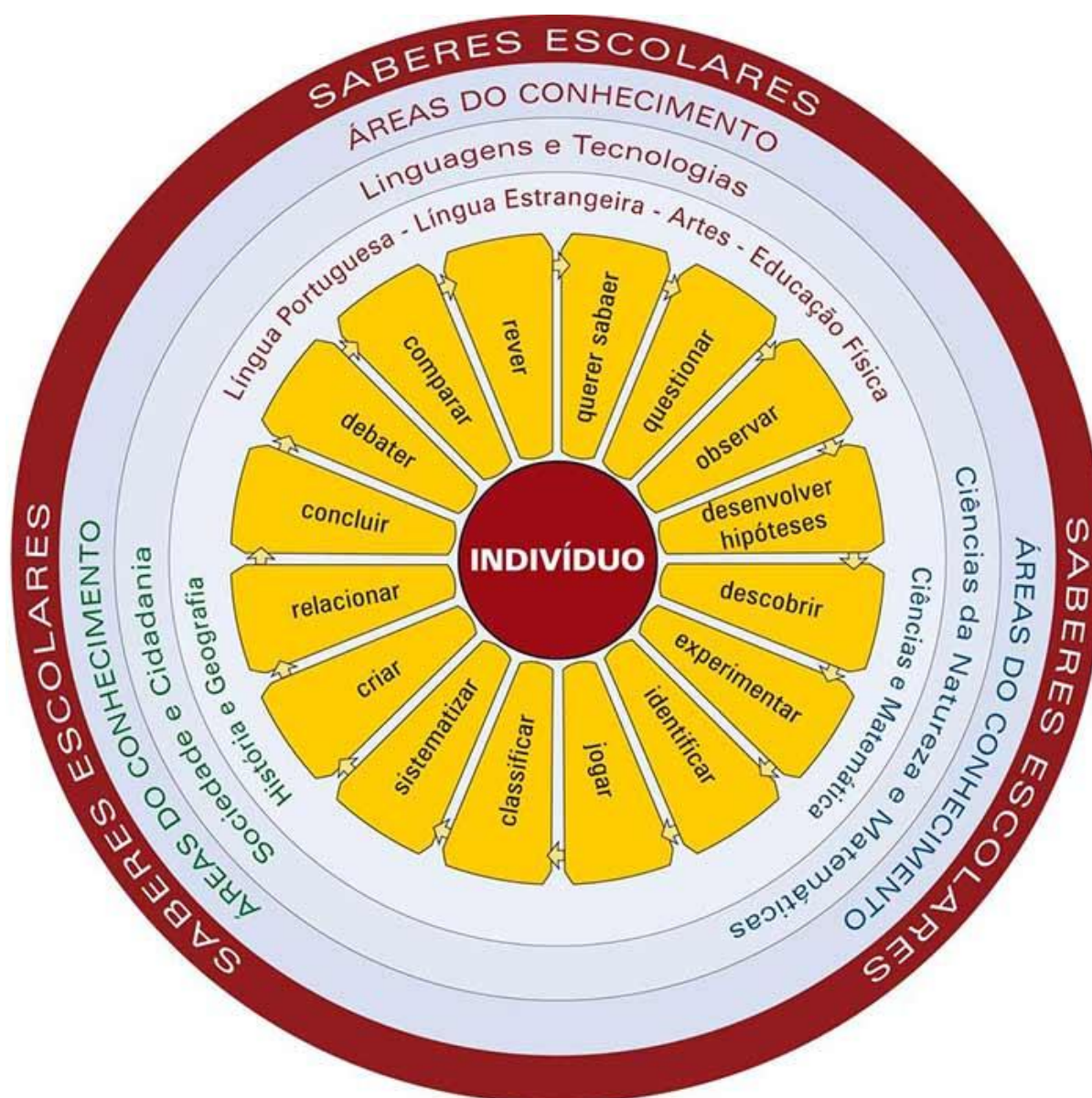


APÊNDICE 1 – MANDALA SABERES COMUNITÁRIOS



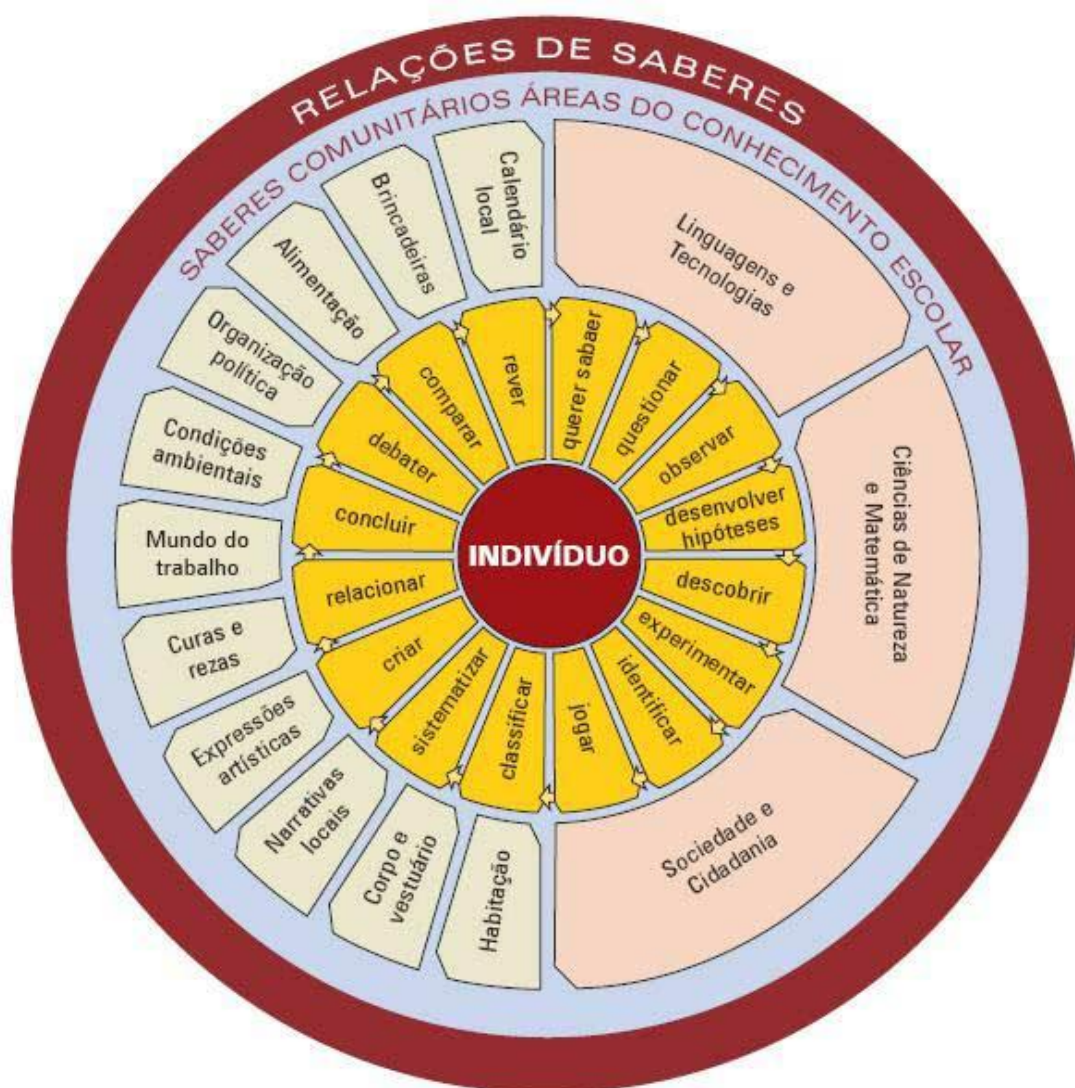
FONTE: Rede de Saberes (2009)

APÊNDICE 2 – MANDALA SABERES ESCOLARES



FONTE: Rede de Saberes (2009)

APÊNDICE 3 – MANDALA RELAÇÃO ENTRE SABERES



FONTE: Rede de Saberes (2009)

APÊNDICE 4 – A MANDALA DA ESCOLA EM 7 PASSOS



4. MACRO CAMPOS DOS SABERES COMUNITÁRIOS



5. PROGRAMAS DE GOVERNOS



6. SABERES ESCOLARES



7. ÁREAS DO CONHECIMENTO ESCOLAR

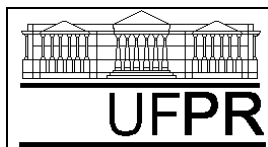
FONTE: Rede de Saberes (2009)

APÊNDICE 5 – MAPA DO TESOURO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL



FONTE: CAMINHOS para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada (2011).

APÊNDICE 6 – DOCUMENTAÇÃO COMPROMISSO ÉTICO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curitiba, 24 de março de 2014.

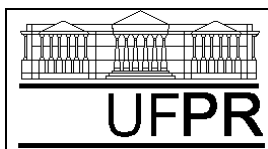
CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar a escola Capoeira dos Dinos pertencente a rede municipal de ensino de Piraquara, para o desenvolvimento das atividades referentes a pesquisa de doutorado de Márcia Baiersdorf de Araujo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos.

Rubian Mara de Paula
Diretora Pedagógica

Adriana de Souza
Coordenação do Programa Mais Educação no Município

Célia Regina Nunes
Diretora da Escola Municipal Capoeira dos Dinos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Piraquara 10 de agosto de 2015

Prezados Responsáveis,

Estou realizando desde o ano de 2014 na escola Capoeira dos Dinos, um trabalho de pesquisa que estuda as estratégias de organização dos tempos e espaços escolares, especialmente considerando a influência do Programa Federal Mais Educação sob a rotina da escola e das crianças.

Em 2015 estou em aproximação com os alunos, pois me interessei em saber como as crianças sentem e pensam a forma como a escola se organiza em relação ao tempo, ao espaço e as atividades pedagógicas.

Com esse objetivo faço um trabalho de observação nas turmas e estou em diálogo com os alunos da escola. E, nesse processo, solicitei uma tarefa de casa para as crianças. É está: registrar o dia a dia na escola e fora dela usando uma máquina fotográfica.

Peço que autorizem sem receios que suas crianças utilizem essa máquina fotográfica e não interfiram naquilo que elas queiram registrar. Caso ocorram danos ou estragos na máquina fotográfica, estes são de minha inteira responsabilidade, ou seja, um risco assumido por mim enquanto pesquisadora. Quase sempre as crianças nos surpreendem pela sua esperteza e capacidade de realizar tarefas pelas quais se interessam. Essa é minha aposta.

Meu interesse principal é que elas tirem suas próprias fotografias e que me permitam ver, pois assim poderei me aproximar mais do ponto de vista delas sobre o próprio convívio com a escola e com o lugar onde vivem.

Cada fotografia trazida ao meu conhecimento será catalogada para ser usada como fonte de informação na pesquisa, com especial atenção e cuidado quanto à ética no manuseio desse material. É importante que saibam que essas fotos não são destinadas a publicação. Caso seja necessário inserir alguma delas em meu trabalho escrito isso somente será feito com autorização de vocês.

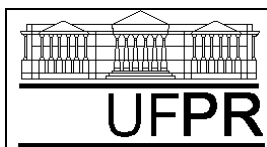
Nesses termos solicito sua autorização para que sua criança possa participar desse trabalho de registro fotográfico. Sem mais,

Márcia Baiersdorf

9192 8172

marbaier@yahoo.com.br

Eu, _____ autorizo
_____ a fotografar seu dia a dia, e em
seguida disponibilizar seus registros para consulta e arquivamento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Piraquara, 30 de novembro de 2015

Prezados Responsáveis,

Agradeço imensamente a colaboração das crianças e de vocês durante esse ano letivo. As fotografias das crianças foram muito ricas em informações sobre o cotidiano na Capoeira dos Dinos. Essas fotografias me ajudaram a entender melhor a relação das crianças com a escola.

Cada aluno está levando um CD com as fotos para que vocês vejam o trabalho de registro realizado por sua criança. Cada fotografia esta identificada com uma legenda criada a partir do modo como sua criança explicou o próprio dia a dia.

Preciso saber se vocês autorizam que eu utilize essas imagens na publicação da minha tese de doutorado, como também em eventos científicos como Congressos, publicação de artigos em revistas e realização de oficinas pedagógicas.

Caso sua resposta seja sim, preciso que os documentos em anexo sejam preenchidos, pois somente essas fotos serão submetidas à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná.

São preenchimentos burocráticos, talvez um pouco chatos... Mas necessários em respeito a vocês e suas crianças.

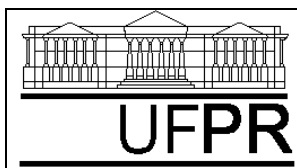
Peço a gentileza de deixarem a data em aberto, pois não sei se conseguirei encaminhar o meu pedido ao Comitê de Ética na última reunião de 2015, que será em dezembro, ou somente na primeira reunião do ano de 2016.

Reforço que somente serão selecionadas para publicação as imagens autorizadas pelas crianças e seus responsáveis. E, como não se trata de um trabalho para fins comerciais, não há nenhuma previsão de pagamentos de qualquer espécie. Trata-se de uma contribuição voluntária de vocês a minha pesquisa. Agradeço a atenção e aguardo breve resposta,

Márcia Baiersdorf

9192 8172

marbaier@yahoo.com.br



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação do Setor de
Educação



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

MENORES DE IDADE

_____, nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Paraná. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na divulgação e publicação dos resultados da pesquisa intitulada “Educação em tempos-espacos ampliados: um estudo sobre as experiências culturais da criança na/com a escola”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) livro; (II) artigos; (III) mostra fotográfica; (IV) painéis e cartazes em eventos acadêmicos; (V) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, rádio, entre outros).

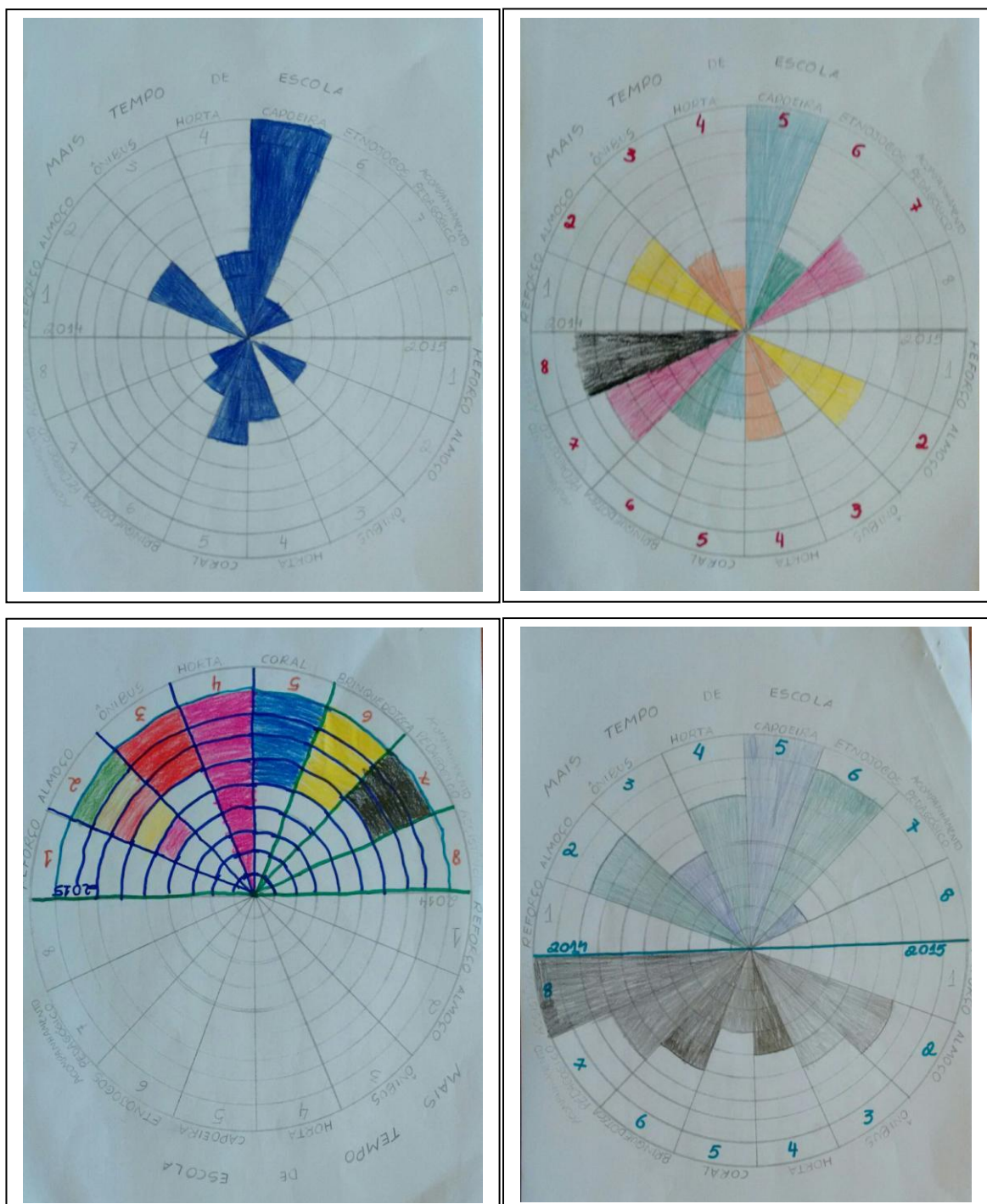
Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

_____, dia _____ de _____ de _____.

Assinatura responsável legal

Nome da criança: _____ Nome do responsável: _____ Contato: _____

APÊNDICE 7 – AVALIAÇÃO DAS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO



FONTE: A autora

APÊNDICE 8 – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO INTEGRAL

RESPOSTAS TIPIFICADAS	
1. PRECISA MAIS TEMPO DE ESCOLA?	
<p>SIM.</p> <p>Porque assim os alunos vão ter tempo de aprender mais e melhor.</p> <p>Com mais tempo de aula podemos fazer mais coisas.</p> <p>Porque assim vamos ter mais tempo para nós mesmos.</p> <p>Porque não dá tempo das professoras passarem todo o conteúdo para a gente.</p> <p>Porque os alunos não estão aprendendo bem.</p> <p>Tem que estudar mais para ter um bom futuro.</p>	<p>NÃO.</p> <p>Porque aí demora muito pra voltar para casa.</p> <p>Do jeito que está já é o bastante.</p> <p>As crianças já passam o dia trabalhando na escola e seria cansativo ter um texto de manhã para copiar e outro de tarde.</p>
2. PORQUE VOCÊ ACHA QUE FOI CONVIDADO PARA FICAR MAIS TEMPO NA ESCOLA?	
<p>Porque achei que ia ter um monte de atividades.</p> <p>Porque minha mãe mandou eu ir.</p> <p>Porque vi que ia ter Capoeira e eu gosto de lutar.</p> <p>Porque em casa não tinha o que fazer.</p> <p>Acho que foi para ajudar no meu aprendizado.</p> <p>Para ficar mais esperto.</p> <p>Porque a escola convidou quem queria vir e eu quis.</p> <p>Porque eu era bagunceiro.</p>	
3. COMO FOI O SEU JEITO DE PARTICIPAR?	
<p>Eu prestei atenção e conversava na hora certa.</p> <p>Sendo brincalhão.</p> <p>Eu não parava quieto no “Mais Educação” porque queria ir embora.</p> <p>Quando não tem nada de bom acontecendo à gente faz bagunça.</p> <p>Uma boa aluna faz tudo o que a professora manda.</p> <p>No começo eu xingava e ficava brava mas depois melhorou.</p> <p>Ficando quietinha.</p> <p>Deixando a professora explicar.</p>	
4. EM 2016 VOCÊ PARTICIPOU ATÉ O FINAL DO PME?	
<p>SIM.</p> <p>Porque era um pouco legal.</p> <p>Fui gostando aos poucos.</p> <p>Comecei a despertar para a vida e logo vi que era para o meu bem.</p> <p>Eu quis desistir, mas meu pai não deixou.</p> <p>Era muito legal e divertido.</p>	<p>NÃO.</p> <p>Do PME eu enjoei e ficava com dor de cabeça.</p> <p>Eu não posso ficar na escola até tarde porque tenho que cuidar do meu irmão.</p> <p>Porque todos os meus amigos saíram e aí ficou chato.</p>

FONTE: A autora

APÊNDICE 9 – NOTAS NUMÉRICAS DOS ALUNOS ÀS INICIATIVAS DE MAIS TEMPO

RESPOSTAS	2014							2015							
	REF	ALM	ONI	HOR	CAP	ETJ	APE	REF	ALM	ONI	HOR	COR	BRQ	APE	PIN
1	NA	80	50	70	100	90	30	NA	70	60	50	40	60	70	100
2	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	50	30	90	40	40	30	NA
3	NA	60	40	30	100	40	60	NA	60	30	50	40	50	70	80
4	NA	50	NA	40	100	20	20	NA	30	NA	40	50	30	20	NA
5	NA	50	70	80	90	80	30	NA	90	70	80	50	60	60	90
6	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	90	70	90	40	90	30	NA
7	NA	90	40	NA	NA	NA	NA	NA	50	20	90	50	50	NA	NA
8	100	70	NA	30	100	20	30	NA	NA	NA	20	20	100	20	NA
9	30	40	50	60	70	80	90	NA	NA	30	50	60	NA	NA	NA
10	NA	70	60	90	100	100	90	NA	NA	70	80	70	40	90	90
11	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	60	40	20	20	10	30	90
12	NA	50	60	NA	NA	NA	NA	NA	40	NA	90	80	30	60	NA
13	100	60	70	100	100	90	70	NA	NA	NA	100	100	50	40	NA
14	NA	NA	NA	NA	80	20	NA	NA	50	60	20	NA	50	NA	NA
15	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	100	NA	40	NA	NA	NA	NA	NA
16	100	70	20	30	100	90	90	100	70	10	90	10	80	90	NA
17	NA	90	20	20	30	30	20	NA	40	20	30	10	30	90	90
18	100	NA	NA	NA	NA	NA	NA	100	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
19	NA	10	20	NA	10	10	10	NA	90	40	10	10	30	10	10
20	NA	90	30	40	10	20	30	NA	90	20	10	100	30	30	100
21	NA	50	50	30	70	40	50	NA	40	70	40	60	40	20	NA
22	NA	90	100	40	100	20	NA	NA	40	30	50	50	20	10	NA
NOTA MÉDIA	86	64	49	51	77	50	48	100	60	42	55	47	47	45	81

Legendas

NA: não avaliado REF: Reforço ALM: Almoço ONI:Ônibus HOR: Horta CAP: Capoeira ETJ: Etnojogos APE: Acompanhamento Pedagógico COR: Coral BRQ: Brinquedoteca
PIN: Projeto Indisciplina Bem Avaliado Insuficiente

FONTE: A autora